Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570006
Centre d'intérêt: 700

Laliberté, Jacques.

La formation fondamentale : la documentation américaine / Jacques Laliberté [pour la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Education]. -- Montréal : CADRE, d.l. 1984.
122 p. ; 28 cm.

Comprend des bibliogr.

ISBN 2-89169-031-1

Descripteur(s): *Formation générale *Revue de la documentation *Programme d'enseignement *Qualité de l'éducation *Revue de la recherche *Historique *Post secondaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Etats-Unis

Identificateur(s) de sujet: *Formation fondamentale *Dossier-souche

Le présent dossier-souche, qui est le premier d'une série de trois, est une revue de la documentation américaine sur la formation fondamentale, revue destinée d'abord au milieu collégial. L'auteur y identifie, signale, résume et analyse quantité de matériaux documentaires qui font le point sur la question mais qui peuvent également servir de base et de point de départ à des recherches plus poussées, à des actions, des expérimentations ou des innovations sur les plans pédagogique ou organisationnel.

L'étude se découpe en deux parties principales. Dans la première, l'auteur dégage les principaux contours de la problématique de la formation générale dans les universités et collèges américains (identification et signification des principaux concepts se rapportant au thème du dossier-souche). La deuxième partie est consacrée à la présentation d'éléments de solution proposés ou déjà mis en oeuvre dans le réseau d'établissements américains: les grands rapports portant sur les écoles secondaires, les orientations privilégiées par des universités et collèges dans la révision de leurs curricula institutionnels ou de leurs programmes de formation générale, la présentation détaillée de quelques réformes ou expériences concrètes menées par des établissements en particulier.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Collège Bois-de-Boulogne
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

EDUQ 8570006

la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION AMÉRICAINE

Jacques Laliberté

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

EDRS 8570006

la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION AMÉRICAINE

Jacques Laliberté

CADRE

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Ce dossier-souche, établi par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, pour la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, est une recherche subventionnée dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique.

L'auteur a bénéficié des commentaires et suggestions d'un comité aviseur formé des personnes suivantes :

Monsieur Georges BEAULIEU,	Collège Bois-de-Boulogne
Madame Louise CAZEAULT,	DGEC
Monsieur Louis GAUDREAU,	Collège de Saint-Félicien
Monsieur Paul-Émile GINGRAS,	CADRE
Monsieur Gilles SAINT-PIERRE,	DGEC

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec 4e trimestre 1984 — ISBN 2-89169-031-1

table des matières

PRÉSENTATION 6

PREMIÈRE PARTIE: *COMMENT SE POSE LE PROBLÈME DE LA FORMATION FONDAMENTALE AUX ÉTATS-UNIS?.* 8

Chapitre 1 **CONSIDÉRATIONS D'ORDRE SÉMANTIQUE** 9

1. Les descripteurs les plus pertinents 10
2. Multiplicité des définitions de la formation générale 10
3. Formation générale et formation libérale : qu'en est-il ? 11
4. Education à la carrière 12
5. Flottement et ambiguïtés 12

Chapitre 2 **ACTUALITÉ DE LA QUESTION** 15

1. Du côté des revues et périodiques 15
2. Colloques, séminaires, ateliers de travail 15
3. Retentissement de quelques grands rapports 16
4. Projets innovateurs 17
5. Enquêtes et recherches 18
6. L'implication des établissements 18

Chapitre 3 **PROBLÈMES ET DÉFIS** 21

1. À propos des étudiants 21
2. Concernant les enseignants 22
3. Facteurs relatifs aux établissements 23
4. Problèmes relatifs à l'organisation actuelle des études 24
5. Problèmes relatifs aux grandes orientations à donner à la formation 25

Chapitre 4 **LA FORMATION GÉNÉRALE VUE DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE** 29

1. Les grandes étapes 29
2. Les leçons de l'histoire 32

DEUXIÈME PARTIE: *ÉLÉMENTS DE SOLUTION : ORIENTATIONS THÉORIQUES ET EXPÉRIENCES CONCRÈTES* 36

Chapitre 5 **POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES** 39

1. Le rapport de la Commission nationale sur l'excellence en éducation 39
2. Les travaux de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 40
3. Le texte du College Board 41
4. The Paideia Proposal 42
5. La recherche NASSP-NAIS 44
6. Quelques convergences 45

Chapitre 6 LA FORMATION GÉNÉRALE DANS ET À TRAVERS LE CURRICULUM DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS 47

1. Le curriculum d'un établissement 47
2. Facteurs qui conditionnent la planification et la mise en œuvre d'un curriculum institutionnel 48
3. La formation générale dans et à travers le curriculum 49
   - 3.1 Formation générale et spécialisation 50
   - 3.2 Formation générale et formation professionnelle 51
4. Philosophies de l'éducation et curriculum 52
5. Curriculum et principes organisateurs 54
   - 5.1 Curriculum organisé autour des disciplines 54
   - 5.2 Curriculum et développement de l'étudiant 57
   - 5.3 Les « classiques » et les grandes idées 58
   - 5.4 Les problèmes sociaux comme principe d'organisation du curriculum 59
   - 5.5 Habiletés et compétences spécifiques comme principe d'organisation 59
   - 5.6 Curriculum et principes organisateurs : quelques rapides observations en guise de finale 60
6. Curriculum et type de personne que l'on cherche à former 60
   - 6.1 La classification de Winter *et al* 61
   - 6.2 La classification de Bowen 61
   - 6.3 La classification du COMP 62
   - 6.4 Quelques brefs commentaires 63
7. Quelques caractéristiques des programmes et des cours de formation générale 63
   - 7.1 Les types de formation générale 63
   - 7.2 Le contenu de la formation générale 64
   - 7.3 Les composantes de la formation générale 65
   - 7.4 Moment où intervient la formation générale 65
   - 7.5 Quelques convergences significatives 66

Conclusion 66

Chapitre 7 EXPÉRIENCES CONCRÈTES DANS LES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS 69

I - LE « CORE CURRICULUM » DE HARVARD 69

1. La démarche qui a conduit à l'adoption du « core curriculum » 70
2. Les fondements du « core curriculum » 71
3. En quoi consiste le « core curriculum » 71
4. Critiques adressées au « core curriculum » de Harvard 73
5. État actuel et perspectives d'avenir 73

II - LE COLLÈGE DE MIAMI-DADE 73

1. Notes sur le processus de révision du programme de formation générale 74
2. Les caractéristiques du programme de formation générale à Miami-Dade 74
3. Mesures visant à accroître la qualité de l'éducation à Miami-Dade 76

III - ALVERNO COLLEGE 77

1. Touchant le processus de réforme du curriculum 77
2. Le contenu de la réforme 78
3. Des résultats positifs 80

IV - ST. JOHN'S COLLEGE 80

1. Un peu d'histoire 80
2. Les fondements du curriculum 81
3. Organisation des études 81
4. Pratiques pédagogiques 81
5. Du pour et du contre 82

V - L'UNIVERSITÉ DU WISCONSIN À GREEN BAY 83
1. Un mot sur la structure institutionnelle 83
2. Le programme de formation de l'étudiant 83
3. Des exigences communes pour tous les étudiants : le noyau de formation libérale 83
VI - UNIVERSITÉ D'ÉTAT DE NEW YORK À STONY BROOK 84
1. Origine de l'innovation 84
2. Les caractéristiques essentielles de la réforme 85
VII - LE NEW COLLEGE DE L'UNIVERSITÉ D'ALABAMA ET LE COLLÈGE GODDARD 86

CONCLUSION GÉNÉRALE 89

Chapitre 8 ACQUIS ET INTERROGATIONS **91**
1. Des flottements et ambiguïtés sur le plan sémantique 91
2. Une question de très vive actualité 92
3. Des problèmes et défis nombreux et complexes 92
4. L'éclairage de l'histoire 93
5. Les écoles secondaires et la formation générale des étudiants 94
6. Formation générale et curriculum des collèges et universités 94
7. Expériences concrètes dans les collèges et universités 96
8. Perspectives d'avenir 97

Annexe A L'enseignement supérieur aux États-Unis 101
— Présentation 101
— En un coup d'œil 101
— Nombre et diversité des établissements 101
— Nature et qualité des établissements 101
— Notes sur les « community colleges » 103
— Notes sur les collèges de quatre ans 104
— Quelques particularités 104

Annexe B Exemples variés de curricula ou de programmes de formation générale 109

Annexe C Bibliographie sélective 119

présentation

Pour qui a suivi l'histoire des collèges du Québec au cours des quinze dernières années, il ne fait pas de doute que le thème de la formation générale ou fondamentale des *étudiants** occupe une place de choix dans les préoccupations des éducateurs, des administrateurs des établissements et des responsables politiques. Du rapport Parent (1965) au document sur *La formation professionnelle des jeunes* (1982) en passant par le rapport Roquet (1970), le rapport Nadeau (1975) et le Livre blanc sur *Les collèges du Québec* (1978), tous les projets de réforme et les grandes études touchant l'enseignement collégial ont traité de cette question et suscité maints débats et polémiques.

Dans le Livre blanc de 1978, on soutenait que «la qualité de l'enseignement sera d'autant mieux assurée que les collèges attacheront plus d'importance à la *formation générale* ou, si l'on veut, *fondamentale* de leurs étudiants[1]**». Et on faisait de cette dernière une des idées directrices du renouveau de l'enseignement collégial. La controverse récente autour du projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial et la suppression d'un cours de philosophie obligatoire pour tous les étudiants témoigne du caractère toujours actuel du problème. Actualité d'ailleurs perceptible à plusieurs autres indices, notamment dans la décision du Conseil supérieur de l'Éducation de retenir la formation fondamentale comme sujet de son rapport thématique[2] pour l'année 1983-1984.

1. Le mandat

À l'automne de 1982, la Direction générale de l'enseignement collégial (D. G. E. C.) confiait au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C. A. D. R. E.) le mandat de préparer un dossier-souche sur la question, c'est-à-dire de présenter un état d'ensemble de la documentation et de la recherche concernant la formation fondamentale au postsecondaire et un bilan des réalisations, préoccupations et besoins relativement à ce sujet[3].

Selon l'entente intervenue entre les deux organismes, ce dossier-souche comportera plusieurs volets :

1° une analyse de la documentation américaine : comment se pose la question de la formation fondamentale aux États-Unis, particulièrement dans les universités et collèges américains ? Cette étude est terminée et fait l'objet de ce rapport. C'est la première pièce à être versée au dossier;

2° une analyse de la documentation française, anglaise et canadienne : comment dans le reste du Canada, en France et en Angleterre se situe-t-on par rapport à cette même question ? Cette étude est en cours de réalisation et devrait faire l'objet d'une publication au début de 1985;

3° une analyse de la documentation québécoise : comment à travers les grands rapports qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement collégial au Québec a-t-on envisagé la formation fondamentale ? quelle évolution a connue le concept ? en quels termes a-t-il fait l'objet de débats ? quel écho a-t-il trouvé dans les revues d'éducation ? à quels expériences, projets de recherche ou d'innovation a-t-il donné lieu dans les collèges ou sur un plan national ? Ces questions et d'autres seront traitées dans un rapport qui devrait paraître à la fin de 1985.

À travers cette série d'études, il s'agit en somme d'explorer la signification du concept, de cerner les problèmes que soulève ou que rencontre la formation fondamentale au Québec et à l'étranger, d'identifier les principales orientations théoriques qui guident l'action des personnels des établissements, de présenter des expériences concrètes, des pistes prometteuses, des défis à relever...

2. Statut et utilisation possible du dossier-souche

Le dossier-souche n'a pas pour but d'arbitrer des débats ni d'exposer des thèses personnelles. Il vise essentiellement à éclairer, à documenter, voire à inspirer ceux et celles qui dans leur activité professionnelle — enseignement, recherche, administration, aide aux étudiants — sont partie prenante à la formation fondamentale des étudiants de nos collèges.

On y identifie, signale, résume, analyse quantité de matériaux documentaires qui font le point sur la question mais qui peuvent également servir de base et de point de départ à des recherches plus poussées, à des actions, des expérimentations ou des innovations sur les plans pédagogique ou organisationnel. Un dossier-souche vaut par ce qu'il dévoile et par ce qu'il suggère. Il présente un panorama, une vue d'ensemble, des éléments du relief mais il laissera sur son appétit quiconque désire approfondir tel aspect du thème ou raffiner telle analyse simplement esquissée. Ces limites sont inhérentes au genre. Un dossier-souche ne prend tout son sens que s'il suscite des prolongements et fournit à ses utilisateurs de quoi le dépasser.

*Tout au long de notre rapport, nous utilisons les termes génériques «étudiants» ou «professeurs» sans aucune connotation de discrimination. Ce choix, qui respecte l'usage grammatical traditionnel, a pour but d'alléger le texte.

** Toutes les notes et références sont reportées à la fin de chaque chapitre.

Aussi souhaitons-nous que notre étude ait vraiment valeur d'instrument de travail pour tous ceux et celles, enseignants, professionnels, chercheurs et administrateurs qui s'intéressent à la formation fondamentale. Personnellement nous avons été très stimulé par tout ce que la documentation américaine nous a révélé. Les propos et les actions des spécialistes, des professeurs et des responsables d'établissements auxquels nous faisons référence tout au long de notre rapport ouvrent nombre d'avenues à la réflexion, à la discussion, à l'action. Il n'y a rien d'univoque dans le message transmis. C'est notre espoir que les nombreuses indications bibliographiques rassemblées ici seront utiles à tous ceux et celles qui, suivant leurs convictions, leurs préoccupations ou centres d'intérêt et en tenant compte du contexte québécois et des caractéristiques de notre système d'enseignement, voudraient pousser plus loin l'exploration de telle idée, de telle orientation, de telle pratique...

3. Le volet américain

Dans l'élaboration progressive du dossier, nous avons convenu de commencer par jeter un regard sur ce qui se passe à l'étranger. Nous formulons l'hypothèse que nos propres interrogations et options, actuelles et éventuelles, gagnent à être situées sur une toile de fond la plus vaste possible. L'élargissement et l'approfondissement des perspectives qui en résultent devraient être bénéfiques tant pour la réflexion à mener que pour les actions à entreprendre dans un contexte politique, pédagogique et socio-culturel bien à nous et dont il nous faut nécessairement tenir compte.

Tout le monde sait qu'aux États-Unis l'éducation fait présentement l'objet de très vives préoccupations. On se rendra vite compte, en lisant notre rapport, que le thème de la formation générale est très présent dans les études et débats actuels. L'abondance et la diversité des écrits recensés par nous témoignent de l'importance que nos voisins du Sud attachent à la question. Cette pléthore de documents, la qualité de la réflexion, l'acuité des réflexes critiques, la grande variété des expériences, initiatives et projets relatifs à la formation générale des étudiants, tout cela nous a incité à préparer d'abord le volet américain du dossier-souche. L'accessibilité de la documentation américaine, la «visibilité» immédiate du thème dans les revues et périodiques spécialisés nous ont tout naturellement imposé ce choix.

Notre étude se découpe en deux parties principales. Dans la première nous essayons de dégager les principaux contours de la problématique de la formation générale dans les universités et collèges américains : identification et signification des principaux concepts se rapportant au thème du dossier-souche; flottements et ambiguïtés qui se dégagent de cette exploration sémantique (chap. 1); indices nombreux d'un mouvement de très vif intérêt pour la question qui est devenue d'une indéniable actualité (chap. 2); problèmes et défis relatifs à la formation générale des étudiants (chap. 3); évolution historique de la question (chap. 4). L'ensemble fait ressortir à l'envi que la problématique est complexe, a des racines profondes et présente un caractère de récurrence dans l'histoire de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis.

La deuxième partie est consacrée à la présentation d'éléments de solution proposés ou déjà mis en œuvre dans le réseau d'établissements américains : ce que préconisent les grands rapports portant sur les écoles secondaires (chap. 5); les grandes orientations privilégiées par des universités et collèges dans la révision de leurs curricula institutionnels ou de leurs programmes de formation générale (chap. 6); présentation détaillée de quelques réformes ou expériences concrètes menées par des établissements en particulier (chap. 7). Dans un chapitre de conclusion, nous rassemblons, sous la forme d'une brève synthèse, les acquis et interrogations que nous dégageons de l'information recueillie. Ce chapitre 8 résume tout ce qui précède et pourrait être lu en tout premier lieu par qui voudrait connaître rapidement le contenu de notre rapport. Trois annexes complètent le tout : l'une décrit les principales caractéristiques de l'enseignement supérieur aux États-Unis (Annexe A); l'autre présente succinctement une brochette d'expériences, de projets et de programmes conçus par des collèges ou universités pour améliorer la formation générale de leurs étudiants (Annexe B); la dernière prend la forme d'une bibliographie sélective et annotée sur le thème de ce rapport (Annexe C).

Si nous publions maintenant le premier volet de l'étude confiée au C. A. D. R. E., c'est dans l'espoir qu'il alimente la réflexion et rende service aux personnes et groupes déjà engagés dans des travaux sur le sujet. Il ne trouvera cependant toute sa signification que dans l'ensemble des pièces qui constitueront finalement le dossier-souche sur la formation fondamentale au postsecondaire.

Notes et références

1. *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1978, p.80.
2. «Le CSE : les écoles donnent une formation de base déficiente, surtout au plan de la langue» par Jean-Pierre Proulx, *Le Devoir*, 1er septembre 1983, p.5.
3. Ce paragraphe reprend pour l'essentiel les termes mêmes de la définition du dossier-souche qu'ont proposée Louis Gadbois et Paul-Émile Gingras dans leur étude *Dossier-souche sur l'innovation pédagogique*, Montréal, C. A. D. R. E., 1981, p. 19. Les pages 16 à 19 de ce document présentent les caractéristiques essentielles du dossier-souche et le situent par rapport à des concepts voisins tels le rapport de recherche et la note de synthèse.

première partie

comment se pose le problème de la formation fondamentale aux États-Unis ?

chapitre 1

considérations d'ordre sémantique

La constitution d'un dossier-souche sur quelque thème que ce soit exige de toute évidence une exploration des concepts mis en cause, une incursion du côté de la sémantique. En l'occurrence, il importe de préciser ce qu'on entend par formation fondamentale : comment la définit-on ? à quels signes la reconnaît-on ?

Le point de départ et le fil conducteur de nos travaux nous les avons pris dans le Livre blanc sur les collèges (1978) où l'on parle de formation *générale* ou *fondamentale* des étudiants (p. 80), tout en spécifiant plus loin qu'il vaut mieux employer l'expression « formation fondamentale » pour caractériser la formation qu'assure le niveau collégial (p. 81), une formation que l'on décrit ainsi :

> *Parler de « formation fondamentale », c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains — et, au premier chef, de la langue maternelle —, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social, (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement*[1].

Muni de ces indications, nous avons cherché à savoir sous quelles appellations on traite de la formation fondamentale dans la documentation américaine et quel contenu on donne à ces expressions. Notre investigation nous amène à formuler les observations suivantes :

1° on ne rencontre pas telle quelle l'expression « formation fondamentale »;
2° dans la tradition américaine, ce sont les concepts de « general education » (formation générale*) et de « liberal education » (formation libérale*) qui permettent le mieux de repérer la documentation pertinente à notre propos;
3° du côté de la formation professionnelle et technique, on retrouve des préoccupations qui sont de l'ordre d'une formation fondamentale, plus particulièrement dans le courant de pensée et d'intervention connu sous l'appellation de « career education » (éducation à la carrière);
4° il existe un très grand nombre de définitions de la formation générale;
5° certains distinguent la formation générale de la formation libérale, d'autres en font des expressions interchangeables;
6° il subsiste un certain flottement sémantique lorsqu'on aborde la question aux États-Unis.

* Nous aurions pu traduire les expressions « general education » et « liberal education » par éducation générale et éducation libérale. À tort ou à raison, il nous a semblé que le terme « formation » aurait une résonance plus familière aux éducateurs québécois habitués à discuter de formation générale, de formation professionnelle, de formation de base, de formation fondamentale...

1. Les descripteurs les plus pertinents

Très tôt dans notre recherche documentaire, nous nous sommes rendu compte qu'il existe aux États-Unis une documentation abondante et variée traitant de la *formation générale* des étudiants du niveau postsecondaire : publications spécialisées, numéros spéciaux de revues ou de périodiques et articles en très grand nombre, enquêtes et sondages, monographies et rapports portant spécifiquement sur cette question[2]. De plus dans des ouvrages plus généraux sur les collèges et universités[3], la philosophie de l'éducation[4], le curriculum[5], l'orientation et l'organisation des études de premier cycle[6], l'enseignement et l'apprentissage[7], nous avons trouvé de substantiels développements qui nous confirment que le souci d'assurer une solide formation générale aux étudiants a marqué profondément l'histoire de l'enseignement supérieur aux États-Unis et ce depuis la fondation des tout premiers collèges. Tout ce qui se regroupait sous l'appellation « formation générale » a donc constitué le premier et le plus riche filon de notre cueillette documentaire. En termes plus techniques, nous pourrions dire que nous avions là notre descripteur le plus pertinent et le plus « productif ».

Un autre concept s'est vite imposé à notre attention : celui de *formation libérale*. Lui aussi plonge profondément dans la tradition américaine. Lui aussi suscite de nombreux débats, plaidoyers et recherches auxquels font écho de nombreuses publications[8]. La signification qu'on lui donne et les caractéristiques qu'on lui attribue nous l'ont fait retenir comme un des termes voisins sinon équivalents de la formation fondamentale. Nous essaierons plus loin d'établir son statut par rapport au concept de formation générale.

On l'aura noté, la définition proposée par le Livre blanc sur les collèges établit un lien explicite entre formation professionnelle et formation fondamentale. En va-t-il de même dans la documentation américaine ? Notre réponse est affirmative. On observe en particulier un souci de plus en plus prononcé de concevoir la formation professionnelle en des termes élargis qui rejoignent certaines des perspectives décrites par les auteurs du Livre blanc lorsqu'ils parlent de formation fondamentale.

Aux États-Unis, plusieurs expressions réfèrent à l'enseignement technique et professionnel : « vocational education », « occupational education », « technical / professional education », « career education ». Levine (1979) s'appuyant sur des textes très officiels établit des distinctions entre tous ces concepts[9]. Nous y renvoyons le lecteur, nous contentant de signaler qu'à notre avis les deux qui reviennent le plus souvent et sont les plus importants eu égard au thème de notre dossier sont ceux de « vocational education » et de « career education ».

Sous ces deux appellations, parfois prises l'une pour l'autre, on trouve des propos de spécialistes qui plaident en faveur d'une formation professionnelle qui ne soit pas trop pointue mais qui habilite les étudiants à s'engager dans une carrière et une vie de travail susceptible de contribuer au développement et à l'affirmation de leur personnalité de même qu'à une insertion sociale plus dynamique.

Pour décrire de façon plus explicite ces orientations nous nous intéresserons plus spécifiquement à ce que recouvre le concept de « career education ». Au cours des dernières années ce courant de pensée et d'intervention s'est de plus en plus affirmé. Son influence est perceptible dans la façon même d'envisager la « vocational education » comme en font foi certaines conclusions de deux études récentes menées par le National Center for Research in Vocational Education[10].

2. Multiplicité des définitions de la formation générale

La formation générale n'a pas une acception univoque. Il suffit pour s'en convaincre de consulter l'échantillon fort évocateur de définitions que les spécialistes[11] proposent à notre méditation. En voici quelques-unes parmis d'autres :

- « un préalable à des études spécialisées » (A.S. Packard);
- « un antidote à la spécialisation à outrance » (A. Meiklejohn);
- « un certain nombre de cours généraux dans des domaines totalement indépendants les uns des autres » (A. L. Lowell);
- « les rudiments nécessaires à un discours commun » (Levine et Weingart);
- « une éducation libérale » (le rapport de Harvard, en 1945, intitulé *General Education in a Free Society*);
- « la connaissance du monde qui nous entoure » (A.C. True);
- « la discipline et la nourriture de l'esprit » (le rapport de Yale en 1828);
- « un corpus de connaissances et des méthodes d'enquête » (A.L. Lowell);
- « l'éducation qui facilite le développement personnel et moral » (Taylor);
- « les connaissances et habiletés de base que chacun devrait avoir » (*Cooperation in General Education*)...

Comme on le voit, le point de vue adopté pour définir la formation générale est très variable : certains la mettent en rapport avec les études spécialisées ou professionnelles; d'autres la voient comme un moyen d'assurer le développement personnel et une qualité de vie chez les étudiants; d'autres l'associent à un bagage de connaissances, d'habiletés et de méthodes, etc.

À vrai dire, comme nous le montrerons plus loin, les définitions ne disent pas tout, loin de là ! La formation générale renvoie à une philosophie de l'éducation; elle s'incarne dans des activités, des cours, des programmes; elle a un contenu concret, un certain poids et une fonction précise dans l'ensemble du curriculum; elle se traduit à travers une diversité de modalités administratives et pédagogiques. On ne saurait l'enfermer dans des formules lapidaires. De sorte que, le plus souvent, si l'on veut avoir une juste idée de la conception de la formation générale que privilégie un établissement, un corps professoral ou un groupe d'experts, il faut recourir à une approche descriptive donnant du relief à un certain nombre de caractéristiques ou de traits distinctifs.

3. Formation générale et formation libérale : qu'en est-il ?

Nous avons déjà établi que les expressions les plus récurrentes dans la documentation américaine pour parler de la formation générale des étudiants sont « general education » et « liberal education ». Y a-t-il une différence entre les deux ? Les avis à ce sujet sont partagés.

Conrad (1978) soutient que la plupart des tentatives pour distinguer entre formation générale et formation libérale sont futiles parce que trop de gens depuis trop longtemps utilisent l'une ou l'autre expression de façon interchangeable[12]. Plus loin cependant, il précise que dans les années 1950, l'expression « formation générale » devint plus acceptable et plus répandue à cause de la connotation d'élitisme qui s'attachait à l'expression « liberal education ». Levine (1979) dans son glossaire écrit que l'expression « formation libérale » est probablement le synonyme le plus communément utilisé pour parler de la formation générale[13].

Par ailleurs Boyer et Levine (1981) — et ils ne sont pas les seuls — déplorent qu'on ne distingue pas assez entre les deux concepts et que cette confusion a pour conséquences soit que l'on perde de vue les objectifs spécifiques de la formation générale, soit qu'on lui confie davantage que ce qu'elle peut assumer. Pour eux, la formation générale renvoie à une partie seulement des études de premier cycle. Dans cette optique, la formation libérale représente et inclut la totalité de l'expérience vécue par l'étudiant : ses cours de formation générale, ses cours de concentration ou de spécialisation, ses cours au choix, ses activités parascolaires. C'est la somme et la synergie de tous ces ingrédients qui contribuent à une véritable formation libérale[14].

Que conclure ? Il semble bien que l'expression *formation générale* est plus largement et plus couramment utilisée de nos jours. Ceux qui emploient l'expression *formation libérale* en font pour la plupart un synonyme de formation générale mais d'autres établissent une distintion entre les deux concepts. La distinction peut s'exprimer dans les termes de Boyer et Levine où la formation libérale a une acception plus large que la formation générale qui n'en serait qu'une composante.

Il reste néanmoins qu'encore aujourd'hui on a plus fréquemment tendance à rattacher au concept de « formation libérale » les perspectives traditionnelles d'une éducation humaniste qui se soucie de l'héritage de l'histoire, accorde beaucoup d'importance au contact avec les grandes œuvres et les grands auteurs, construit le curriculum et les programmes de formation autour des arts libéraux (*liberal arts*) : philosophie, sciences, arts, sciences sociales...

Il convient de noter par ailleurs qu'historiquement le qualificatif « libérale » a caractérisé l'éducation des hommes libres (par opposition aux serfs et esclaves); puis il en est venu à désigner l'éducation qui rend une personne libre, quelle que soit sa condition sociale. La démocratisation de l'enseignement explique donc, en partie tout au moins, pourquoi il a pu s'opérer un glissement sémantique.

On ne s'étonnera donc pas que les auteurs d'un ouvrage tout à fait récent (1984) aient donné comme titre à leur livre : *Liberating Education*[15]. Estimant que l'expression « formation libérale » a été progressivement vidée de sens, Zelda F. Gamson et ses collaborateurs suggèrent que l'on parle plutôt d'une « formation libératrice », d'une formation qui libère les étudiants en les aidant notamment à : a) développer un esprit critique plus affiné et plus solide parce que fondé sur la maîtrise d'habiletés précises qui en favorisent l'exercice; b) utiliser leurs connaissances dans la vie réelle, démontrant du même coup qu'une formation « pratique » ne se limite pas à la simple acquisition d'habiletés techniques ou professionnelles; c) accroître leur capacité de prendre des décisions et, d'une façon plus générale, leur autonomie et leur confiance en soi. Dans une postface à l'ouvrage, David Riesman souligne le caractère à la fois relatif et dynamique d'une telle conception : « Il n'y a pas de continuité nécessaire, de tradition essentielle dans l'éducation libératrice. Ce dernier terme sous-entend que la formation appropriée ce n'est pas ce qu'on a déjà mis sous l'appellation « formation libérale » mais tout ce qui est libérateur dans un contexte particulier pour un groupe d'étudiants particuliers à un moment précis de l'histoire[16]. »

4. Éducation à la carrière

En termes très généraux, Levine (1979) définit la «career education» comme une «formation visant à développer les habiletés requises pour vivre une vie pleine, axée sur un travail qui a du sens et procure de la satisfaction[17]». Plusieurs autres définitions ont été proposées dont celles de Hoyt (1974), de Gardner (1977) et du Bureau de l'éducation des États-Unis (1975). Il n'est pas question d'entrer dans une discussion détaillée du concept. Des spécialistes s'en sont chargés auxquels on pourra se référer[18]. Pour les fins de notre dossier-souche, qu'il nous suffise de retenir que :

1° Aux États-Unis, la «career education» est davantage qu'un concept. C'est un mouvement amorcé vers 1971 et qui depuis ce temps a fait beaucoup de progrès : plusieurs associations professionnelles et organismes d'éducation ont endossé l'idée et se sont montrés favorables à son implantation; des États ont promulgé des lois pour que le curriculum et les activités de formation soient imprégnés de perspectives relatives à la carrière; des écoles ont commencé à mettre en œuvre le concept; on a précisé une série d'habiletés à développer chez les élèves pour leur assurer une bonne préparation à leur éventuelle vie de travailleurs; on travaille à évaluer les résultats obtenus de tous ces efforts[19].

2° Au niveau de la scolarité obligatoire, les habiletés associées à la «career education» vont des habiletés de base (savoir lire, savoir écrire, savoir communiquer oralement, formation en mathématiques) à des habiletés qui aident à se comprendre soi-même, à identifier ses propres intérêts et aptitudes sur le plan de la carrière, à prendre des décisions, à utiliser son temps de loisir. Ont également beaucoup d'importance les habiletés qui tendent à développer chez les élèves une attitude positive à l'endroit du travail, de bonnes habitudes de travail, une compréhension et une appréciation du système d'entreprise privée, la capacité d'humaniser son milieu de travail et celle de dépasser les préjugés et les stéréotypes qui entravent la liberté de choix dans une carrière[20].

3° Le mouvement en faveur d'une formation à la carrière se situe dans le sillage des initiatives visant à :
- améliorer la relation entre l'école et la société;
- dépasser les perspectives d'une formation trop technique, trop spécialisée, trop étroite;
- établir un lien plus explicite entre les matières qui figurent au programme de l'élève et ses besoins comme personne appelée à fonctionner dans la société et à se réaliser pleinement;
- préparer les personnes à faire face au changement accéléré[21].

4° Au niveau postsecondaire, on parle de plus en plus de la formation à la carrière et on se préoccupe d'établir un lien entre elle et la formation libérale ou générale comme en témoignent plusieurs articles de revues ou périodiques et une des toute récentes livraisons de *Current Issues in Higher Education* consacrée au thème : «Liberal Learning and Career Preparation[22]».

5° Eu égard à notre dossier-souche, le concept de «career education» a un coefficient de pertinence nettement inférieur à ceux de «general education» et de «liberal education». Cependant par certaines de ses composantes et de ses visées, il nous permet de faire état d'activités ou de programmes qui s'inscrivent, pensons-nous, dans des perspectives de formation fondamentale des étudiants fréquentant les universités et les collèges américains. Il participe notamment d'une tendance qui conçoit la formation professionnelle en des termes assez larges et cherche à établir des rapports plus profonds et mieux articulés entre cette formation et la formation générale...

5. Flottement et ambiguïtés

On le voit, notre exploration des concepts laisse subsister beaucoup d'ombre et d'ambiguïté. Les conclusions auxquelles nous parvenons n'ont ni la fermeté, ni la clarté que nous aurions souhaitées au départ. En cela, nous ne faisons que refléter le flottement sémantique, qui constitue un des éléments de la problématique de la formation générale aux États-Unis. C'est une difficulté que la documentation analysée fait bien ressortir. Qu'on en juge par ces exemples.

- Dans un liminaire à un dossier de *Phi Delta Kappan* sur la formation libérale, Donald W. Robinson écrit : «Nous n'avons pas demandé à ceux qui ont collaboré à ce numéro de s'entendre sur une définition de la formation libérale. Pareille tâche, si elle n'avait pas éliminé toute possibilité de publier ce numéro, aurait sûrement retardé sa parution d'une année ou plus. Nous n'avons pas trouvé non plus qu'il aurait été approprié de leur demander de s'exprimer à partir d'une définition arbitrairement choisie. En conséquence, le lecteur peut avoir l'impression que les articles de notre dossier ne traitent pas tous du même sujet; pourtant tous ont directement trait à la formation libérale, dans ce pays, aujourd'hui. Il peut sembler ironique que des personnes instruites abordent un sujet aussi commun que la formation libérale comme des aveugles ont pu approcher l'éléphant, mais telle est la nature du pluralisme contemporain[23]». Et l'auteur de citer et commenter plusieurs conceptions de la formation libérale...

- David Wee, dans une courte monographie sur le projet «General Education Models (GEM)», souligne avec humour que la plupart des professeurs et administrateurs scolaires réagissent à l'expression «formation générale» un peu comme ce juge réagissant à la pornographie : «Je ne sais pas comment la définir, mais je la reconnais lorsque je la vois!» Wee rappelle que le projet GEM s'est amorcé sans qu'on se soit entendu sur une définition de la formation générale ni qu'on ait exprimé de préférence pour un modèle particulier de formation générale. «Au terme du projet nous avons découvert que tous nous avions appris beaucoup au sujet de la formation générale, mais que nous avions encore un très grand nombre de définitions et que nous ne pourrions nous entendre sur un idéal commun. Nous avons regardé ce que les établissements participant au projet GEM avaient accompli et nous avons décidé que nous devions proposer une définition descriptive de la formation générale, basée sur les programmes que les établissements avaient implantés»[24].

- Dans une recension, par ailleurs très élogieuse, d'un tout récent ouvrage de Jerry F. Gaff[25], Arthur Levine se montre très sévère sur le traitement que l'auteur réserve à la question : «qu'est-ce que la formation générale ?» Selon lui, Gaff décrit les pratiques courantes et le miasme de philosophies qui leur sont associées, «avec le résultat que la formation générale en ressort sans identité précise. (...) La formation générale est en difficulté aujourd'hui parce que nous sommes davantage certains du nombre de crédits à exiger que de la finalité à poursuivre[26]».

Dans l'état actuel des choses, il nous faut constater qu'aux États-Unis, le concept de formation générale est un concept relatif. Le reste du dossier-souche devrait aider à mieux comprendre pourquoi il en est ainsi.

Notes et références

1. *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP.* Québec, Éditeur officiel du Québec, 1978, pp. 81-82.
2. On trouvera ailleurs, dans le chapitre traitant de l'«actualité de la question», des exemples concrets de ce que nous avançons ici.
3. Cohen, Arthur H. et Florence B. Brawer. *The American Community College.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982.
4. Brubacher, John S. *On the Philosophy of Higher Education.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1978.
5. Conrad, Clifton F. *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform.* Boulder, Col., Westview Press, 1978.
6. Levine, Arthur. *Handbook on Undergraduate Curriculum.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1979.
7. Dressel, Paul L. et Dora Marcus. *On Teaching and Learning in College. Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982.
8. «Last Hurrah for Liberal Education ?», un dossier de *Phi Delta Kappan*, Vol. 60, n° 9, May 1979; Darkey, William A. (Ed.) *Three Dialogues on Liberal Education.* Annapolis, Maryland, The St. John's College Press, 1979; Winter, David G., David C. McClelland et Abigail J. Stewart. *A New Case for the Liberal Arts.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982; Guroff, Katharine S. (Ed.) *Quality in Liberal Learning. Curricular Innovations in Higher Education A Report of Project Quill.* Washington, D.C., Association of American Colleges, 1981.
9. Levine, Arthur, *op. cit.*, pp. 109-110.
10. «What Concerned People Think Voc Ed Should Be Doing». *Facts & Findings*, Vol. 2, n° 3, Spring 1984, 6 p. (The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University, «Research and Policy Reviews»).
11. Cf. Boyer, Ernest L. et Arthur Levine. *A Quest for Common Learning. The Aims of General Education.* Washington, D.C., The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981, pp. 2-3; Johnson, B. Lamar. «General Education in Two-Year Colleges». *New Directions for Community Colleges*, n° 40, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, p. 1; Levine, Arthur, *op. cit.*, pp. 3-5.
12. Conrad, Clifton F., *op. cit.*, p. 48.
13. Levine, Arthur, *op. cit.*, p. 528.
14. Boyer et Levine, *op. cit.*, p. 32.
15. Gamson, Zelda F. and Associates. *Liberating Education.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1984, XXIII et 253 p.
16. *Id.*, p. 218.
17. Levine, Arthur, *op. cit.*, p. 518.
18. Gardner, David C. «Career, Vocational, and Technical Education», *The International Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 3, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1977, pp. 797-810; Hoyt, Kenneth B. et Sidney C. High. «Career education». *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed., Vol. 1, New York, N.Y., The Free Press, 1982 pp. 231-241; Olson, Paul A. *Concepts of Career and General Education.* Washington, D.C., The American Association for Higher Education, 1977 («ERIC / Higher Education Research Report (n° 8, 1977). On trouvera dans l'ouvrage de Denis Pelletier, Raymonde Bujold et collaborateurs, *Pour une approche éducative en orientation* (Chicoutimi, Québec, Gaétan Morin éditeur, 1984) deux articles, l'un de P. Dupont, l'autre de R. Bujold et G. Fournier, consacrés à l'éducation à la carrière (pp. 395-426).
19. Hoyt et High, *op. cit.*
20. *Idem.*
21. Olson, Paul A., *op. cit.*, p. 2.
22. Rehnke, Mary Ann F. (Ed.). «Liberal Learning and Career Preparation». *Current Issues in Higher Education* 1982-83, n°2, The American Association for Higher Education. Voir aussi : Bell, Terrel H. *The Place of Vocational Education in Higher Education : Implications for Educational R & D.* The Center for Vocational Education, The Ohio State University, 1976, pp. 3-5. («Distinguished Lecture Series» n° 4).
23. Robinson, Donald W. «What is Liberal Education ?» *Phi Delta Kappan*, Vol. 60, n° 9, May 1979, p. 625.
24. Wee, David. *On General Education : Guidelines for Reform. A Report from the Project on General Education Models.* New Haven, Ct., The Society for Values in Higher Education, 1981, p. 11.
25. Gaff, Jerry G. *General Education Today : A Critical Analysis of Controversies, Practices and Reforms.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1983.
26. Levine, Arthur. «A Plumbers' Manual on General Education : Must Reading for Curriculum Commitees». *Change*, sept. 1983, p. 57.

chapitre 2

actualité de la question

Depuis 1971, on assiste à une résurgence d'intérêt pour la question de la formation générale aux États-Unis. Le phénomène a d'abord touché l'enseignement postsecondaire, pour rejoindre plus récemment le niveau secondaire. On peut dire qu'à l'heure actuelle, c'est une préoccupation qui transcende les ordres d'enseignement et les types d'établissements : on la retrouve dans les écoles secondaires, les collèges communautaires, les «liberal arts colleges», les instituts techniques, les universités. Elle s'inscrit dans un mouvement plus généralisé qui vise à restaurer l'excellence en éducation[1]. Nombre de faits et d'indicateurs peuvent être avancés à l'appui de ce qui précède.

1. Du côté des revues et périodiques

Entre 1970 et 1979, le nombre des articles «savants» sur la question de la formation générale s'est accru de 75%, le nombre des articles «populaires» sur le même thème a doublé[2]. Pour qui suit régulièrement les périodiques américains consacrés à l'éducation, pratiquement chaque semaine apporte de nouvelles pièces au dossier : essais de nature plus théorique, rapports d'enquête, comptes rendus d'expériences, tenue de colloques et d'ateliers de travail, rapports de Commissions ou de groupes d'experts, éléments de problématique, propositions de réforme et de renouveau, etc.

Plusieurs revues ont publié récemment des numéros spéciaux sur le sujet : par exemple, le dossier de *Phi Delta Kappan* (mai 1979) sur la formation libérale, dont nous avons déjà parlé; celui d'*Educational Leadership* (mai 1982) sur la formation générale dans les écoles secondaires[3]; celui de *New Directions for Community Colleges* (décembre 1982) consacré à la formation générale dans les collèges de deux ans[4].

Depuis quatre ou cinq ans, *Current Issues in Higher Education*, une publication de l'American Association for Higher Education, a présenté de nombreux articles, voire des numéros entiers, traitant d'une facette ou l'autre de la formation générale au postsecondaire. Signalons enfin qu'il existe aux États-Unis des revues ou bulletins d'information spécifiquement consacrés à la formation libérale ou générale : *e.g. The Journal of General Education, Liberal Education, Forum for liberal Education, GEM Newsletter*[5].

2. Colloques, séminaires, ateliers de travail

Nombre de colloques, séminaires ou ateliers de travail ont été organisés et continuent d'être organisés sur le thème de la formation générale. Simplement à titre d'illustration, mentionnons quelques événements très récents signalés soit dans *The Chronicle of Higher Education*, soit dans le *AAHE Bulletin* :

- «Charting the Future of General Education» : lors d'un colloque à Baltimore du 29 avril au 1er mai 1982, on devait examiner les philosophies et réformes actuelles ayant trait à la formation générale.
- Dans le cadre d'une conférence organisée par l'American Association for Higher Education qui s'est tenue à Washington du 27 au 30 mars 1983 sur le thème «les collèges et la société de l'information», un des sous-thèmes abordés était : une formation générale pour une société fondée sur la technologie.
- Du 10 au 12 avril 1983, l'Association of American Colleges organisait à Baltimore, sous le titre «Beyond the Reform of General Education» un colloque au cours duquel on visait à faire le point sur le renouveau d'intérêt pour la question de la formation générale, les principales réalisations à ce jour aux paliers local et national, les étapes à prévoir pour institutionnaliser les réformes touchant le niveau des études sous-graduées.
- À la fin de 1983 et au début de 1984, l'American Testing Council Program a tenu quatre colloques régionaux sur la formation générale : à Chicago, Los Angeles et Washington.
- En novembre 1983, l'Association for General and Liberal Studies a choisi pour thème de son congrès annuel qui s'est tenu à Lexington, Ky, : «A Quest for Common Learning».

Ces quelques exemples parmi d'autres montrent bien le caractère toujours actuel de la question et font également ressortir qu'on cherche à établir un bilan des initiatives prises au cours des cinq ou six dernières années, à consolider les acquis et à mettre en œuvre les réformes envisagées...

3. Retentissement de quelques grands rapports

Parmi les publications récentes qui ont attiré l'attention sur la formation générale, signalons le Rapport de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching : *Missions of the College Curriculum* (1977). C'est dans ce rapport qu'on qualifie la formation générale de « zone sinistrée du curriculum », formule qui allait devenir célèbre et être reprise par nombre de commentateurs.

On y déplore en particulier que le contenu de la formation générale, au lieu d'être déterminé par une philosophie de l'éducation cohérente, soit plutôt la résultante d'un rapport de forces entre des facteurs tels les intérêts des professeurs, les préoccupations des étudiants eu égard au marché du travail, l'obsession de la « pertinence », la propension pour ce qui est à la mode, etc. On y plaide pour une plus grande cohérence du curriculum et un dépassement des perspectives strictement professionnelles. On y soutient que les études de premier cycle doivent non seulement préparer à une carrière spécifique mais aussi proposer des apprentissages communs à tous les étudiants.

La révision du curriculum de Harvard (1978) a également suscité un très vif intérêt dans les médias et auprès de l'opinion publique[6]. Au terme d'un processus qui s'est étalé sur plusieurs années, on en est venu à adopter un « core curriculum » en vertu duquel les étudiants fréquentant Harvard doivent obligatoirement suivre un certain nombre de cours. Nous décrivons plus loin les orientations théoriques de cette réforme de même que ses caractéristiques administratives les plus significatives. Qu'il nous suffise de noter ici qu'en raison du prestige de cet établissement et du rôle qu'il a joué tout au long de l'histoire de l'enseignement supérieur aux États-Unis, les mesures prises à Harvard ont eu un écho national, répercuté dans des journaux et magazines à très forts tirages. Toute une série de questions se sont posées aux éducateurs que Jerry G. Gaff (1980) synthétise comme suit :

> « Devrait-il y avoir un petit nombre ou un grand nombre d'exigences au niveau collégial ? Devrait-il y avoir un noyau commun (*common core*) de cours que tous les étudiants devraient suivre; des cours obligatoires mais qui laissent aux étudiants la latitude de faire des choix à l'intérieur de champs bien spécifiés; ou des cours laissés au libre choix de chacun ? Devrait-on mettre l'accent sur les disciplines ou sur des sujets de nature interdisciplinaire, des thèmes ou des problèmes qui reflètent plus exactement le monde réel ? Un cours de formation générale devrait-il privilégier le contenu ou les méthodes propres à un champ du savoir ? Le programme devrait-il être centré sur la matière ou sur les étudiants ? La matière retenue devrait-elle être théorique et coupée de la vie de tous les jours ou devrait-elle être pratique et en rapport avec les expériences de la vie quotidienne ? Les cours devraient-ils simplement transmettre des connaissances ou s'intéresser aussi aux implications du savoir sur le plan des valeurs ? La formation générale ressortit-elle uniquement au curriculum et à ce qui se passe en classe ou inclut-elle aussi des facteurs qui transcendent ces contextes formels[7] ? ».

À ces questions on a apporté, d'un bout à l'autre du pays, une variété de réponses comme on le verra plus loin.

D'autres rapports touchant la formation générale au postsecondaire, dont celui de Boyer et Levine : *A Quest for Common Learning* (1981), ont largement retenu l'attention. Mais le tableau ne serait pas complet si nous ne disions un mot d'un certain nombre d'études, terminées ou en voie de réalisation, et qui ont pour objet principal l'école secondaire et la piètre qualité de la formation dispensée ou acquise à ce niveau d'enseignement[8]. Dans certains cas, il s'agit de rapports d'enquête ou de recherche, dans d'autres de travaux de comités ou de commissions. Certains rapports ont déjà été rendus publics, d'autres vont être publiés prochainement. Ils suscitent déjà beaucoup de débats et vont provoquer de sérieuses remises en question, étant pour la plupart basées sur de solides données empiriques.

C'est le cas notamment du rapport de la Commission nationale sur l'excellence en éducation qui, sous le titre « A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform[9] », propose aux Américains un diagnostic très sévère sur l'état de l'éducation aux États-Unis ainsi qu'une série de recommandations pour redresser la situation. Paru en avril 1983, ce rapport a été repris par plusieurs journaux, il a été très largement diffusé et a provoqué des réactions très vives qui ne sont pas sans rappeler celles qui ont suivi le lancement du Sputnik en 1957.

En mai 1983, le College Board publiait une liste des connaissances et habiletés de base que devait maîtriser un élève qui veut s'inscrire dans un collège. Les apprentissages prescrits constituent en quelque sorte les fondements à des études collégiales dans tous les champs ou programmes. Selon le Collège Board, le rapport représente un consensus atteint par environ 1 400 enseignants et administrateurs d'écoles secondaires et de collèges, représentants d'organisations professionnelles, parents et étudiants qui ont travaillé ensemble depuis le début du projet en 1980. Il convient de noter que des prises de position antérieures (1981) de l'organisme sur cette question ont reçu un appui officiel de certains États et associations telles l'American Federation of Teachers. Le College Board entend consacrer les sept prochaines années à aider les écoles à atteindre les objectifs du projet[10].

Parmi les ouvrages qui traitent spécifiquement de la formation générale au niveau secondaire, celui d'un comité présidé par Mortimer Adler et intitulé *The Paideia Proposal : An Educational Manifesto* (1982), a eu un retentissement certain. Selon Chester E. Finn Jr, il s'agit là probablement de la conception la plus audacieuse et la plus fouillée de ce que pourrait être un curriculum commun aujourd'hui[11]. Adler et ses collaborateurs s'appuient sur un principe de Robert M. Hutchins stipulant que la meilleure éducation pour les meilleurs est la meilleure éducation pour tous. Cette conviction les amène à proposer une orientation unique pour les douze années des cycles primaire et secondaire[12]. Le contenu serait identique pour tous avec aucune matière au choix (sauf pour ce

qui a trait à l'étude d'une langue étrangère) et aucune formation professionnelle. Inutile de dire qu'une telle proposition a provoqué plusieurs réactions et débats.

Ces rapports et les autres auxquels nous avons fait allusion plus haut confirment bien que la question de la formation générale qui, depuis 1977 tout spécialement, a suscité nombre d'initiatives au niveau postsecondaire, atteint maintenant les écoles secondaires et devrait recevoir de la part de ces dernières une attention accrue au cours des prochaines années. La question se pose dans un contexte d'inquétudes et d'interrogations très larges face à l'ensemble du système scolaire américain et dans un certain climat d'urgence nationale. L'opinion publique est de plus en plus saisie non seulement du faible rendement des écoles mais également des répercussions de cette situation sur l'économie du pays, sa vitalité intellectuelle, son rayonnement international, sa fibre morale et civique. Parler de la formation générale c'est aussi poser en clair le problème de la continuité d'un ordre d'enseignement à l'autre. La documentation américaine[13] fait ressortir de plus en plus la nécessité d'une meilleure liaison, d'une plus solide articulation entre la secondaire et le collégial, notamment dans des travaux récents qu'a financés la Cargenie Foundation for the Advancement of Teaching[14].

4. Projets innovateurs

Les fondations appuient nombre d'initiatives relatives à la formation générale ou en lancent elles-mêmes. Le Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) affirme que ses activités touchant la formation générale et la formation libérale comptent pour plus de 40% de ses projets[15]. Par ailleurs dans le *General Education : Issues and Ressources*[16], on présente une série d'expériences, de programmes ou de nouveaux services concernant la formation générale qui ont été amorcés au cours des dernières années, soit par des établissements, soit par des organismes ou associations.

À titre d'exemples significatifs, nous dirons un mot de trois projets en particulier :

a) le projet QUILL («Quality in Liberal Learning») est un programme de subventions directes aux établissements pour encourager et soutenir l'innovation, la créativité et le renouveau dans les collèges et universités. Lancé en 1978 par l'Association of American Colleges, ce programme a donné lieu à plus de 550 projets au cours des deux années qui ont suivi. Au printemps de 1980, soixante-deux subventions d'une valeur moyenne de 5 000 $ avaient été attribuées à des établissements membres de l'Association. Les responsables du programme considèrent que celui-ci a été un très grand succès. La raison de ce succès tient, selon eux, à ce qu'un grand nombre de professeurs ont accepté d'examiner la formation libérale d'un œil critique et dans une optique constructive. «Ils ont fait la preuve que toutes les disciplines et toutes les méthodes pédagogiques peuvent contribuer à une formation libérale, composante d'une éducation nécessaire pour vivre, travailler et se développer[17]»;

b) le projet GEM («General Education Models») a été patronné par la Société for Values in Higher Education et financé par la Fondation Exxon pour l'éducation de même que par le FIPSE. C'est un projet qui a duré trois ans, soit de 1978 à 1981, et qui a exigé la collaboration très active d'une douzaine de collèges et universités, choisis à dessein pour leur diversité. Ces établissements ont accepté de s'engager dans un processus formel de revision de leurs programmes de formation générale. Ils ont aussi convenu de partager leurs expériences et de discuter des questions de fond auxquelles ils se trouvaient confrontés. Il en a résulté une variété de modèles de formation générale correspondant aux contextes particuliers des établissements impliqués dans le projet. Les réflexions et réalisations du projet GEM ont eu un rayonnement qui déborde de beaucoup le cadre strict de la douzaine d'universités et de collèges participants. Elles ont été largement diffusées dans des revues d'éducation et périodiques spécialisés, de même que dans des ouvrages de synthèse sur la formation générale[18]. De sorte qu'on peut penser qu'elles ont inspiré d'autres établissements d'enseignement postsecondaire;

c) le projet intitulé «The New Liberal Arts», soutenu financiérement par la Foundation Alfred P. Sloan, verse des subventions à un certain nombre de «liberal arts colleges» pour qu'ils mettent davantage l'accent dans leurs programmes de formation libérale sur la technologie, les mathématiques appliquées et le raisonnement quantitatif. Une somme de 3 millions de dollars sera consacrée à cette fin. On veut remédier à des lacunes observées dans le type de formation dispensé par les établissements sélectionnés. Estimant qu'une véritable formation libérale doit, de nos jours, comporter des habiletés en mathématiques et une certaine familiarité avec l'univers de la technologie, les promoteurs du projet veulent inciter les administrateurs et professeurs des établissements subventionnés à trouver des moyens d'intégrer ces perspectives dans une approche qui respecte l'esprit et les objectifs d'une formation libérale. Cependant il revient à chacun des établissements sélectionnés de déterminer le projet précis qui convient le mieux à ses objectifs et à ses besoins[19].

5. Enquêtes et recherches

Des enquêtes et recherches sont dignes de mention dans le cadre de notre dossier-souche. Nous attirerons l'attention sur quatre d'entre elles en particulier :

a) l'Association of American Colleges a conduit une enquête auprès de 272 universités et collèges dont on avait des raisons de croire qu'ils étaient engagés dans une révision sérieuse de leurs programmes de formation générale. L'échantillon d'établissements regroupait de petits et de gros collèges, privés et publics, de deux et de quatre ans. Les réponses obtenues de 139 d'entre eux ont permis de recueillir une information précieuse sur les changements d'attitude des étudiants et du personnel à l'endroit de la formation générale, les caractéristiques des nouveaux programmes de formation générale (structure, contenu, habiletés, aspects qualitatifs, importance du changement apporté), le processus même de transformation du curriculum[20]. Il y a là des indications et leçons dont d'autres peuvent tirer parti;

b) la même Association est engagée dans un projet qui porte sur le sens et la valeur des diplômes de baccalauréat. À travers ce projet, on vise à identifier le savoir approprié, les habiletés intellectuelles et les attitudes personnelles qui devraient être les attributs d'une personne ayant parachevé des études de premier cycle. On voudrait en outre développer, à l'intention des collèges, des universités et des agences d'accréditation, des critères et principes directeurs que l'on pourrait utiliser lorsqu'on veut évaluer la qualité de l'éducation du niveau du baccalauréat. Le rapport final de cette recherche devrait être publié[21] en janvier 1985;

c) depuis 1976, l'American College Testing Program travaille, de concert avec des collèges et universités, à l'évaluation de la qualité de la formation générale des étudiants du niveau postsecondaire. On a mis au point une batterie d'instruments — dans le cadre du College Outcome Measures Project (COMP) — qui permet de mesurer et d'évaluer jusqu'à quel point les étudiants possèdent une certain nombre d'habiletés, de connaissances et d'attitudes caractéristiques d'une bonne formation générale et nécessaire à quiconque veut être un citoyen lucide et actif dans la société d'aujourd'hui. L'utilisation de ces instruments permet à un établissement et à son personnel de formuler des diagnostics, d'aviser des mesures à prendre pour atteindre les objectifs de formation générale et de mesurer le chemin parcouru par les étudiants à cet égard. Le COMP est à la fois un projet de recherche — sur un plan national — et un outil d'animation et de développement sur le plan local[22];

d) parmi les efforts visant à évaluer la qualité de la formation libérale, signalons le tout récent ouvrage de Winter, McClelland et Stewart : *A New Case for the Liberal Arts*[23]. Les auteurs s'appliquent à démontrer que les disciplines «libérales» font vraiment une différence dans la formation d'un étudiant. Ils s'appuient sur des études longitudinales et sur de nouvelles techniques méthodologiques qui pourront faire l'objet de discussions de la part des experts[24]. Quoi qu'il en soit, leur livre ouvre des avenues stimulantes pour la réflexion sur la formation libérale et sur la méthodologie de l'évaluation. Comme pour le COMP il s'inscrit dans un courant qui cherche à dépasser les formules rituelles, quasiment incantatoires, touchant les bénéfices d'une formation libérale et générale, pour essayer d'en cerner, d'une façon la plus empirique possible, les traits les plus significatifs, les effets les plus manifestes...

6. L'implication des établissements

Un dernier indicateur vaut d'être rapporté : l'implication des établissements dans cette résurgence d'intérêt pour la formation générale. Ce que nous avons rapporté des projets QUILL et GEM en est une manifestation éclatante. D'autres indices permettent de compléter le tableau.

En 1978, une annonce dans *The Chronicle of Higher Education* lançant un appel à une participation volontaire à un projet de réforme de la formation générale a suscité la réponse de plus de 300 établissements, soit 10% des collèges et universités des États-Unis. Depuis 1976, le COMP a touché quelque 150 établissements de niveau postsecondaire. Dans une annexe à sa synthèse sur l'état de la formation générale à l'heure actuelle, Jerry Gaff fournit la liste de plus de 300 collèges et universités qui sont engagés dans une révision de leurs programmes de formation générale[25]. Le chapitre 7 et l'Annexe B de notre dossier fournissent d'ailleurs des exemples précis d'initiatives prises en ce sens par des établissements d'un bout à l'autre du pays. La réforme de la formation générale n'est donc pas l'affaire exclusive de prestigieuses commissions, d'établissements d'élite ou de penseurs exceptionnels. Elle s'incarne dans les efforts d'établissements nombreux et variés. Elle est très actuelle, très vivante. Elle prend plusieurs formes, emprunte diverses directions. Elle met en cause nombre de réalités et de problèmes qu'il nous faut maintenant évoquer et situer dans une perspective historique.

Notes et références

1. Finn, Chester E. Jr. « The Drive for Educational Excellence. Moving toward a Public Consensus ». *Change*, Avril 1983, pp. 14-22.
2. Boyer, Ernest L. et Arthur Levine. *A Quest for Common Learning. The Aims of General Education*. Washington, D.C., The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981, p. 5.
3. « Redefining General Education in Secondary Schools ». *Educational Leadership*, Vol. 39, n° 8, Mai 1982, pp. 564-613.
4. Johnson, B. Lamar (Ed.). « General Education in Two-Year Colleges ». *New Directions for Community Colleges*, n° 40, Dec. 1982, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publisher, II et 124 p.
5. Gaff, Jerry G. *et al.* (Ed.). *General Education : Issues and Resources*. Prepared by the Project on General Education Models. Society for Values in Higher Education. Washington, D.C., Association of American Colleges, 1980, pp. 7-10.
6. Boyer et Levine, *op. cit.*, p. 6; Gaff *et al.* (Ed.), *op. cit.*, p. 21.
7. Gaff *et al.* (Ed.), *op. cit.*, p. 22.
8. En voici une liste partielle : « A Nation at Risk », National Commission on Excellence in Education, présidée par David P. Gardner; « Action for Excellence », Education Commission of the States. Task Force on Education for Economic Growth, présidé par James B. Hunt, Pierre S. du Pont IV et Frank T. Carey; « Academic Preparation for College », The College Entrance Examination Board, Educational Equality Project, présidé par George H. Hanford; « Making the Grade », Twentieth Century Fund. Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy, présidé par Robert Wood; « Education and Economic Progress : Toward a National Education Policy », The Carnegie Corporation, étude menée sous la présidence de James B. Hunt Jr et David Hamburg; « A Celebration of Teaching : High Schools in the 1980s », The National Association of Secondary Schools Principals et The Commission on Educational Issues of the National Association of Independent Schools, présidée par Theodore R. Sizer; « High School : A report on American Secondary Education », The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching, avec le soutien de la Atlantic Richfield Foundation et la Carnegie Corporation de New York. On trouvera des renseignements et points de vue sur certains de ces rapports dans *Educational Leardership* mai 1982, pp. 564-568 et dans *Phi Delta Kappan* septembre 1983, pp. 14-25.
9. Le rapport a été reproduit *in extenso* dans *The Chronicle of Higher Education*, édition du 4 mai 1983.
10. Voir *The Chronicle of Higher Education*, 18 mai 1983, pp. 1, 14-16.
11. Finn, Chester E. Jr. *op. cit.*, p. 21.
12. Adler, Mortimer, J. *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*. New York, Macmillan Publishing Co., Inc., 1982, pp. 15-36.
13. Boyer, Ernest L. « Quality and the Campus : The High School / College Connection ». *Current Issues in Higher Education*, 1980, n° 4, pp. 6-12; Boyer Ernest L. *et al.* « High School / College Partnership », *Current Issues in Higher Education*, 1981, n° 1, 20 p.; Friedlander, Jack. « Working with the high Schools to Strengthen Community College Programs », *Community College Review*, Vol. 10, n° 1, Été 1982, p. 9-17.
14. Voir *The Chronicle of Higher Education*, édition du 16 février 1983 et du 21 septembre 1983. Par ailleurs le thème de la récente conférence nationale sur l'enseignement supérieur était : « Schools and Colleges : Toward Higher Performance ». Elle s'est tenue à Chicago du 14 au 17 mars 1984. (*AAHE BULLETIN*, septembre 1983, p. 8).
15. Boyer et Levine, *op. cit.*, p. 5.
16. Gaff *et al.* (Ed.), *op. cit.*, pp. 12-15.
17. Hazzard, George W. directeur du projet. En introduction à l'ouvrage de Katherine S. Guroff (Ed.). *Quality in Liberal Learning. Curricular Innovations in Higher Education*. A Report of Project QUILL. Washington, D.C., Association of American Colleges, 1981, p. XIII.
18. Notamment dans Gaff *et al.* (Ed.) *op. cit.*, et dans Gaff, Jerry G. *General Education Today. A Critical Analysis of Controversies, Practices and Reforms*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1983.
19. « Technology and « The New Liberal Arts ». An Interview with Sloan's Jim Kerner ». *AAHE Bulleting*, nov. 1982, pp. 7-8 et 13. La Fondation a aussi publié un livre présentant le point de vue d'une dizaine d'experts sur ce thème : *The New Liberal Arts : An Exchange of Ideas*. Edited by James D. Koerner. New York, Alfred P. Sloan Foundation, 1982.
20. Klein, Thomas et Jerry Gaff. *Reforming General Education : A Survey*. Washington, D.C., Association of American Colleges, 1982, 12 p. et une annexe de 8 p.
21. Lockwood, Theodore. « What Should The Baccalaureate Degree Mean ? » *Change*, Nov. / Dec. 1982, pp. 38-44.
22. Pour en savoir plus long sur le COMP, on peut lire : COMP. College Outcome Measures Project. *Summary Report of Research and Development 1976-1980, Assessment of General Education Knowledge and Skills*. Iowa City, Iowa, The American College Testing Program, 1980.
23. Winter, David G., David C. McClelland et Abigail J. Stewart. *A New Case for the Liberal Arts. Assessing Institutional Goals and Student Development*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, (© 1981), XXII et 247 p.
24. Voir le point de vue de Douglas Heath paru dans le *Journal of Higher Education*, Vol. 53, n° 6, Déc. 1982, pp. 719-722.
25. Gaff, Jerry G., *op. cit.*, pp. 207-220.

chapitre 3

problèmes et défis

Pourquoi la formation générale prend-elle actuellement tant d'importance aux États-Unis ? Quels problèmes cherche-t-on à résoudre lorsqu'on en fait la promotion ? Quels défis veut-on relever ? Quels obstacles faut-il surmonter ? La réponse à ces interrogations n'est pas simple. Comme on l'a vu, le concept de formation générale ou de formation fondamentale est relatif. Il évolue avec le temps et selon les contextes. Il est tributaire d'options philosophiques et de conditions politiques, socio-économiques et culturelles.

Pour bien saisir l'actualité de la question aux États-Unis, il faut donc se pénétrer d'un certain nombre de facteurs — dont certains sont typiquement américains et d'autres d'une portée plus universelle — qui dessinent les contours d'une problématique, complexe et spécifique tout à la fois. Pour rendre compte de ce que la documentation américaine nous apprend à ce sujet, nous traiterons successivement des facteurs se rapportant aux étudiants, aux enseignants, aux établissements, à l'organisation actuelle des études, à l'orientation à donner au curriculum. À travers ce panorama se profileront plus nettement les enjeux fondamentaux.

1. À propos des étudiants

1.1 Premier facteur à considérer : les changements que l'on observe dans la composition des effectifs étudiants. Résultat de la démocratisation de l'enseignement, les universités et collèges accueillent une plus grande diversité d'étudiants : un plus grand nombre de femmes, un plus grand nombre d'adultes, un plus grand nombre d'étudiants à temps partiel, un plus grand nombre de personnes appartenant à des minorités ethniques et à des classes sociales défavorisées sur le plan économique[1]. Les étudiants qui fréquentent les collèges communautaires, en particulier, présentent des caractéristiques sensiblement différentes de celles des collégiens «typiques». S'appuyant sur de nombreuses recherches, dont certaines très récentes, James L. Wattenbarger (1982) précise qu'ils sont plus âgés (29 ans est l'âge médian); qu'on compte davantage de femmes que d'hommes; que les étudiants à temps partiel sont plus nombreux que les étudiants à temps plein; que la plupart ont des emplois à temps plein ou à temps partiel et s'impliquent dans la vie des collectivités auxquelles ils appartiennent; que d'être un étudiant n'est pas nécessairement le principal souci de leur vie; enfin que leurs motivations pour fréquenter le collège sont variées et parfois difficiles à prévoir[2].

Ces nouveaux étudiants se présentent au collège avec toutes sortes d'antécédents sur le plan de la formation[3]. Leurs besoins et leurs attentes posent des défis nouveaux quant à l'orientation à donner aux programmes de formation générale. Un seul modèle ne saurait satisfaire tous ces groupes d'étudiants. C'est à travers des environnements pédagogiques diversifiés et des démarches éducatives variées que nombre d'établissements poursuivent les objectifs de formation de leurs étudiants. C'est dire qu'au sein d'une même université ou d'un même collège, on peut retrouver plus d'un programme de formation générale[4]. Diversité est un des mots-clés de l'enseignement supérieur aux États-Unis[5].

1.2 Le déclin des résultats scolaires dans l'apprentissage des matières de base (langue, mathématiques, sciences) est une autre donnée qui conditionne la problématique de la formation générale. Le problème est évoqué dans de nombreux ouvrages[6] et dans les récents rapports sur l'école secondaire dont celui de la Commission nationale sur l'excellence en éducation qui apporte, à l'appui, un certain nombre d'indices[7], tels :

- le rendement moyen des élèves des écoles secondaires à des tests normalisés est inférieur à celui qu'il était il y a vingt-six ans lorsque le Sputnik a été lancé dans l'espace et a créé une telle commotion dans les milieux d'éducation aux États-Unis;
- les tests administrés par le College Board révèlent une baisse quasi continue de 1963 à 1980 en communication verbale, en mathématiques, en physique, en anglais[8];

— nombre de jeunes de 17 ans ne maîtrisent pas certaines habiletés intellectuelles qu'on serait en droit de retrouver chez eux : près de 40% sont incapables de dégager des inférences à partir d'un texte écrit; seulement 20% d'entre eux parviennent à rédiger un essai qui soit persuasif et seulement un tiers sont en mesure de résoudre des problèmes mathématiques exigeant que l'on passe par plusieurs étapes pour trouver la solution.

Conséquence d'un tel état de choses, les établissements accueillent quantité d'étudiants mal préparés à des études postsecondaires et doivent offrir des cours de rattrapage, organiser un enseignement correctif, mettre sur pieds des centres d'apprentissage. Le problème a plus d'acuité dans les collèges communautaires mais il se manifeste aussi dans plusieurs universités à vocation de recherche[9]. Il pose au personnel des établissements toute une série de questions cruciales : comment concilier une politique de la porte ouverte comme la pratiquent notamment les collèges communautaires et la nécessité d'offrir une éducation de qualité pour ne pas perdre sa crédibilité ? comment maintenir des standards d'excellence ? quelle signification prennent les diplômes que l'on décerne ? une formation générale de niveau postsecondaire peut-elle se ramener à la maîtrise des habiletés de base que la réussite des études secondaires devrait normalement assurer ?

La mesure de la qualité des connaissances et des habiletés des étudiants — notamment par le truchement du National Assessment of Educational Progress — a donc permis d'identifier plusieurs lacunes sérieuses dans la formation des étudiants et a contribué au développement de programmes de formation générale qui visent des objectifs très précis et au terme desquels l'étudiant doit faire la démonstration de sa compétence par rapport à ces objectifs.

1.3 Une autre caractéristique des étudiants constitue un réel défi pour la mise en œuvre de programmes de formation générale : leurs préoccupations utilitaristes. Ils se montrent davantage préoccupés de leurs carrières et professions et très peu motivés pour des cours ou activités visant une formation générale, de telles études apparaissant plus gratuites, moins fonctionnelles, moins immédiatement utiles. Le phénomène est signalé et explicité par plusieurs commentateurs[10]. La situation difficile du marché du travail et une certaine détérioration du statut des diplômés de l'enseignement libéral en particulier dans les domaines des humanités et des sciences sociales[11] sont d'autres facteurs qui contribuent à accentuer une propension déjà très affirmée pour les études pratiques et qui «rapportent*».

Plusieurs établissements ont résolu de s'attaquer à ce problème. Ils s'appliquent non seulement à élargir l'éventail des préoccupations et centres d'intérêts des étudiants mais à mieux articuler formation professionnelle et formation générale. Ils travaillent aussi à faire la preuve qu'une solide formation libérale constitue une bonne préparation à la carrière[12]. Le défi est considérable cependant, puisque comme l'affirme Christopher J. Hurn (1979) «peu de choses sont plus destructrices de la formation libérale qu'une conception étroite, technique, instrumentale de l'éducation[13]».

2. Concernant les enseignants

On ne saurait comprendre parfaitement la problématique de la formation générale dans les universités et collèges américains, si on ne tient pas compte de certaines caractéristiques et réactions du corps professoral.

2.1 Les conditions de travail des enseignants les amènent à se soucier davantage de leur discipline et de leur département que de formation générale. Reconnaissance professionnelle et rémunération salariale sont liées aux travaux de recherche dans la discipline davantage qu'à l'enseignement. «Publish or perish» est un leitmotiv qui hante l'esprit du professeur d'université. Il faut faire progresser le savoir dans sa spécialité. C'est là l'impératif premier. Il y a très peu de récompenses et de mesures incitatives pour une implication active des enseignants dans des programmes de formation générale[14].

2.2 La plupart du temps, les professeurs ont été recrutés sur la base de leur spécialisation et ils sont mal préparés pour offrir des cours de formation générale aux perspectives assez larges et souvent d'orientation interdisciplinaire. Lorsqu'ils acceptent de donner de tels cours, ceux-ci prennent le plus souvent la forme d'une introduction à la discipline enseignée par eux. Par ailleurs, selon Levine, les départements n'ont pas l'habitude de recourir à leurs professeurs les plus expérimentés pour les programmes de formation générale[15].

2.3 Pour nombre de professeurs, la formation générale n'a pas beaucoup de prestige à l'intérieur du curriculum collégial ou universitaire. Ils ont plutôt tendance à la dévaluer. Si on consent parfois à ce que des cours de formation générale soient intégrés dans une réforme du curriculum, on voudrait spontanément que ce soit davantage par l'introduction de nouveaux cours que par une révision de ce qu'on offre déjà et qui pourrait être remis en cause. Or le contexte de restrictions budgétaires impose plutôt des coupures et commande que l'on procède à des réa-

* Pour illustrer la détérioration du statut des diplômés de la «Liberal arts education», les commentateurs renvoient à des études qui établissent que l'investissement économique consenti par une personne pour son éducation collégiale lui rapporte proportionnellement moins qu'autrefois. Ils signalent également l'accroissement du chômage chez ces diplômés et l'obligation dans laquelle se trouvent placés plusieurs d'entre eux d'accepter des emplois qui sont en-deçà de leurs capacités...

ménagements des programmes existants, en réorientant l'enseignement et en assurant le perfectionnement du corps professoral en ce sens[16].

2.4 Certains commentateurs déplorent l'étroitesse de vues et les attitudes utilitaristes d'une bonne proportion des enseignants. Jonathan Z. Smith (1983) estime que ce n'est pas l'obsession de la carrière chez les étudiants qui a défiguré la formation libérale mais celle qu'on observe chez les professeurs eux-mêmes[17].

2.5 Lorsqu'un processus de révision du curriculum est engagé, il se heurte au conservatisme du corps professoral et au phénomène bien connu de résistance au changement, décelable même chez les professeurs d'arts et d'humanités qui se montrent parfois encore plus rigides à cause de l'insécurité dans laquelle ils se trouvent[18]. Chacun défend son fief et si possible travaille à accroître sa part dans cette espèce de gâteau à se partager que constitue le curriculum. On a tendance à voir les choses en termes politiques et à adopter des positions intéressées.

2.6 De fait dans pratiquement tous les ouvrages qui traitent de la formation générale on attire l'attention sur la responsabilité primordiale des enseignants. Jerry G. Gaff (1983) va jusqu'à soutenir que le problème de la formation générale est fondamentalement un problème du corps professoral : spécialisation excessive qui développe une étroitesse de vision; accent mis sur la rationalité qui expurge les valeurs et les sentiments des préoccupations professionnelles; souci de respectabilité « académique » qui détourne des problèmes sociaux auxquels se trouve confrontée l'humanité; réflexes intéressés et mécanismes d'autoprotection dans les débats touchant le curiculum. Cependant ses contacts répétés avec le personnel de plusieurs établissements l'ont convaincu qu'un grand nombre de professeurs, sur chacun des campus qu'il a visités, élargissent leur façon de voir les choses, s'engagent dans des processus de renouveau du curriculum et travaillent à leur propre perfectionnement à travers même la formation générale qu'ils dispensent à leurs étudiants[19]. Cette tendance trouve d'ailleurs une confirmation éloquente dans un sondage mené par l'Association of American Colleges faisant ressortir qu'au cours des trois dernières années, 78% des administrateurs et 71% des professeurs ont développé des attitudes plus favorables à endroit des programmes de formation générale. Ce sondage a été réalisé dans 125 collèges et universités engagés dans une révision de leur curriculum[20].

3. Facteurs relatifs aux établissements

En 1979, il existait aux États-Unis 3 142 établissements d'enseignement supérieur répartis en collèges communautaires, collèges et universités d'État, écoles professionnelles et techniques, « liberal arts colleges », etc. En 1978, il y avait 1 474 établissements publics relevant d'unités gouvernementales d'un palier ou l'autre (local, État, fédéral) et 1 660 établissements privés, indépendants ou affiliés à un groupe religieux. Un total de 1 193 établissements — surtout des collèges communautaires — offraient des programmes d'une durée de deux à moins de quatre ans; 1 471 décernaient le baccalauréat ou la maîtrise; 427 dispensaient des programmes de doctorat. Moins nombreux que les établissements privés, les universités et collèges publics sont généralement plus populeux et accueillent 78% de la population étudiante[21]. Quand on parle de la formation générale au postsecondaire, il importe donc de tenir compte des incidences d'une telle diversité d'établissements et des facteurs qui conditionnent leur vie et leur fonctionnement.

3.1 Il n'y a pas telle chose qu'*une* politique nationale de l'éducation ou de la formation générale. Certains grands rapports peuvent exercer une influence, mais en dernière analyse chaque établissement doit se situer face à la question et y aller de ses propres options. Options qui tiendront compte des caractéristiques de ses étudiants et de ses professeurs, des objectifs que poursuit l'établissement, des fonctions qu'il remplit, des traditions qui sont les siennes. C'est pourquoi on ne saurait fonctionner avec un seul modèle de formation générale et que dans les faits coexistent divers modèles dans les établissements postsecondaires aux États-Unis[22].

3.2 Les collèges communautaires qui n'existaient pratiquement pas au sortir de la 2e Guerre mondiale accueillent maintenant 36% des étudiants « sous-gradués » aux États-Unis. Or ces collèges remplissent une variété de fonctions importantes et très accaparantes : préparation à la carrière; éducation compensatoire; services à la collectivité; préparation à d'éventuelles études universitaires; formation générale[23]. Comment organiser cette dernière, concevoir et mettre en œuvre un curriculum vraiment intégré avec des objectifs aussi exigeants et aussi diversifiés ? Il y a là un défi qui reçoit plusieurs types de réponses...

3.3 Le problème de l'articulation entre les ordres d'enseignement est aussi très important. La qualité de l'éducation acquise dans les écoles secondaires conditionne l'orientation que vont privilégier les collèges. La formation que les universités vont juger nécessaire pour leurs étudiants dépend du jugement qu'elles portent sur la préparation de leurs étudiants et sur ce que le collège leur a apporté. La continuité d'un palier du système à l'autre, d'un type d'établissements à un autre, apparaît présentement une des préoccupations majeures aux États-Unis.

3.4 Les expériences concrètes visant à réviser le curriculum d'un établissement ont mis en lumière quantité de problèmes qui rendent la tâche ardue et longue. Au départ, on note tout particulièrement, au sein du personnel, un manque de consensus sur les objectifs institutionnels, sur l'orientation à donner au curriculum, sur la place que doit y occuper la formation générale, sur les formes que celle-ci devrait prendre.

On a déjà évoqué la complexité de cette problématique pour les collèges communautaires. Pour les autres établissements également la question est difficile et suppose une réflexion de fond sur la vocation de l'université et celle du collège. Ce dernier est-il une simple succursale de l'université ou doit-il avoir une fonction et une physionomie qui lui soient propres ?

Botstein (1979), par exemple, soutient que les collèges devraient cesser d'imiter les universités dans leurs structures, leurs modes de gestion, leurs façons de penser[24]. Pour Mervyn L. Cadwallader (1983), la principale cause du déclin de la formation générale vient précisément de ce qu'on a perdu l'idée de ce qu'est un collège et que ce sont les concepts d'université et de recherche qui dominent le curriculum et les pratiques éducatives.

Selon lui, il faut nettement distinguer le collège de l'université, notamment en en faisant un lieu où l'étudiant se forme le caractère, se nourrit l'esprit, est encouragé à faire au moins un pas dans le sens de la sagesse. Le collège devrait être centré davantage sur l'enseignement que sur la recherche. On y utilise le savoir davantage qu'on ne contribue à son accroissement. C'est l'endroit où devraient se trouver réunies les conditions d'une bonne formation générale ou libérale[25]. Barry H. Waldman (1983) revenant sur son expérience personnelle remarque que l'on peut fréquenter un collège pendant quatre ans, obtenir son baccalauréat et passer complètement à côté de ce qui devrait, selon lui, caractériser une formation collégiale : l'étude des classiques, l'exploration des éléments fondamentaux de l'univers, l'analyse d'un traité historique, l'engagement pour une cause, etc. Malheureusement, souligne-t-il, on réduit trop souvent cette expérience à un préalable aux études professionnelles et on perd ce qu'elle a d'unique à offrir[26].

Ce sont là des points de vue qui ne font pas aisément l'unanimité. Bien au contraire : l'atteinte d'un consensus touchant la vocation de l'établissement et les objectifs qu'il doit poursuivre se révèle habituellement un exercice semé d'embûches de toutes sortes. D'autant plus que s'ajoutent les autres facteurs auxquels nous avons déjà fait référence : conservatisme et résistance au changement du corps professoral, approche « politique » des problèmes à résoudre, etc. Les monographies d'expériences de révision du curriculum[27] et les points de vue d'experts[28] montrent très clairement que toute une série de conditions doivent se trouver réunies si l'on veut mener à bien le processus. La réforme d'un programme de formation générale n'est pas simple affaire de contenu, de substance; elle met en cause une démarche qui n'a rien d'aisé étant donné le pluralisme qui caractérise les établissements d'enseignement postsecondaire et les intérêts qui s'y affrontent.

4. Problèmes relatifs à l'organisation actuelle des études

Une analyse critique de l'organisation actuelle des programmes permet de circonscrire d'autres éléments de la problématique de la formation générale.

4.1 Très nombreux sont les commentateurs qui déplorent le manque d'une philosophie ou d'un « rationale » qui inspire l'orientation des programmes. Ceux-ci ne sont souvent qu'un amalgame de cours dont la justification est parfois très aléatoire et tient souvent du compromis politique[29]. Recherche de cohérence, effort pour bâtir un curriculum « intégré » sont au nombre des thèmes les plus récurrents dans la documentation américaine examinée par nous. Cependant, autour de quelles réalités va-t-on construire le curriculum ? quels en seront les principes directeurs ? La question est loin d'être simple comme le reste du dossier-souche le démontre.

4.2 Le poids que prend le « majeur » dans l'ensemble du curriculum suscite beaucoup de controverse. Très souvent des cours de formation générale deviennent en fait des cours d'introduction aux études dans la concentration choisie. Par ailleurs, les étudiants doivent souvent faire très tôt une série de choix déterminants en fonction du « majeur » dans lequel ils se sont inscrits. Jonathan Z. Smith fait observer que si l'on discute souvent de formation générale, on ne remet pratiquement jamais en question le « majeur » et l'influence exagérée qu'il exerce sur l'ensemble du curriculum[30]. Y a-t-il vraiment abus et jusqu'à quel point ? Les points de vue sont partagés à cet égard[31]. Quoi qu'il en soit, le sort qu'on réserve au majeur et le lien plus ou moins étroit que l'on établit entre les études dans la concentration et la formation générale sont des éléments importants à considérer dans la réforme du curriculum d'un établissement.

4.3 Le développement considérable de la formation professionnelle oblige à repenser les rapports que celle-ci entretient avec la formation générale. C'est pourquoi il se trouve des établissements qui s'appliquent à mettre du général dans la formation professionnelle et un peu plus de spécifique dans la formation générale[12]. On va concevoir, par exemple, des cours d'humanités, d'arts et de sciences qui soient plus intimement harmonisés avec l'orientation professionnelle des étudiants auxquels ils sont destinés.

4.4 Deux études, l'une de Dressel et De Lisle (1969), l'autre de Blackburn, Armstrong, Conrad, Didham et McKune (1975) ont aussi beaucoup contribué à cerner certaines facettes significatives de la problématique de la formation générale aux États-Unis. La première avait pour objet : une analyse de l'évolution des exigences du curriculum des études sous-graduées (premier cycle) dans 322 établissements sur une période de dix ans. L'autre a porté sur les changements observés entre 1967 et 1974 dans le curriculum des études de premier cycle de 210 collèges (de 4 ans) et universités. Ces deux recherches ont permis de constater qu'il y avait un relâchement sensible des exigences concernant la formation générale et que celle-ci occupait moins de place dans le curriculum des établissements concernés. Pour illustrer ce diagnostic, voici quelques-unes des observations faites par les chercheurs :

— dans les collèges de 4 ans, la formation générale représentait 43% du curriculum en 1967 mais seulement 33% en 1974; dans les collèges de deux ans, les pourcentages étaient respectivement de 59% et 43% pour la même période;

— les exigences formelles touchant l'anglais (écrit, oral, littérature), la philosophie, la religion et l'éducation physique avaient diminué;

— le pourcentage de cours obligatoires pour tous les étudiants avait chuté sensiblement, les établissements laissant davantage de place à des cours complètement au choix de l'étudiant ou à des cours que celui-ci choisit parmi un ensemble de cours offerts[13].

Même si une enquête récente (1980) de la Fondation Carnegie[14] semble déceler un léger renversement de tendance, on n'en est pas revenu, loin de là, aux pourcentages de la fin des années 60.

5. Problèmes relatifs aux grandes orientations à donner à la formation

L'analyse de la documentation américaine fait bien ressortir que traiter de la formation générale des étudiants c'est du coup soulever toute une série de questions fondamentales dont une rapide évocation suffit pour mesurer l'ampleur des défis à relever :

5.1 Quels devraient être les attributs d'une personne éduquée aujourd'hui ? Quelles connaissances devrait-elle avoir ? Quelles habiletés devrait-elle maîtriser ? Quelles attitudes devrait-on retrouver chez elle ? Comment devrait-elle se situer face aux valeurs ? Rêver d'unanimité sur ces points est sans doute une chimère. Le profil de l'honnête homme du XX^e siècle ou quelque chose s'y apparentant n'existe pas. Chacun est appelé à donner les réponses qu'il juge les plus appropriées à ces interrogations et à prendre les décisions qui en découlent touchant l'orientation et la mise en œuvre des programmes ou activités de formation. De la variété des réponses naîtra une diversité d'options correspondant à l'image directrice que l'on s'est donnée[15].

5.2 Devant l'explosion des connaissances, la surspécialisation du savoir, le caractère vite désuet des découvertes scientifiques, que faut-il enseigner ? Quels sont les concepts fondamentaux des disciplines et techniques ? Quelles assises permettront à l'étudiant de compléter par la suite son savoir, de se tenir à jour dans son champ de spécialisation[16] ?

5.3 Quel est l'impact actuel et prévisible de la révolution technologique sur les établissements scolaires et sur la formation qu'on y dispense ? Quelles sont les implications pour l'éducation du fait que nous entrons de plus en plus dans ce qu'on appelle « la société de l'information » ? Faut-il mettre à l'ordre du jour une culture informatique (*computer literacy*) pour tous ? Quelle place faut-il réserver à la mémorisation quand on sait que l'ordinateur va accroître de façon prodigieuse les capacités de cueillette, de conservation et de traitement des données ? Et ce ne sont-là que quelques-uns des problèmes que l'on peut se poser[17].

5.4 Comment organiser le curriculum pour que l'apprentissage devienne l'affaire de toute une vie ? Comment faire pour que l'étudiant développe une attitude positive, « entreprenante » à l'endroit de son développement personnel ? Comment tenir compte des découvertes de la psychologie sur le développement des individus ? L'adoption d'une perspective d'éducation permanente de même que l'absence de consensus sur un corpus de connaissances que toute personne « cultivée » devrait posséder amènent certains établissements à concevoir des programmes centrés moins sur les contenus que sur les méthodologies, les modes de pensée et les habiletés indispensables si l'on veut apprendre par soi-même tout au long de sa vie[18].

5.5 L'évolution de la politique mondiale et le rôle de premier plan des États-Unis entraînent de profonds changements d'ordre culturel, notamment un élargissement des horizons et des préoccupations. Il ne s'agit plus simplement de comprendre l'Europe mais également d'autres régions et d'autres civilisations, notamment l'Orient et la culture orientale. Comment dans le curriculum sensibiliser à l'unicité de la planète et à l'interdépendance des peuples[39] ?

5.6 Comment tenir compte dans le curriculum des problèmes écologiques et sociaux qui se posent à l'humanité tout entière ou qui sont plus spécifiques au pays ? Comment en arriver à dépasser le court terme et penser la formation en fonction d'une prospective des besoins éducatifs et sociaux ? Comment préparer au XXIe siècle[40] ?

5.7 Comment reconstituer la fibre morale et civique au sein d'une société qui a été fortement marquée par son implication dans la guerre du Vietnam et, à l'interne, par plusieurs scandales politiques, notamment l'affaire du Watergate ? Le pays n'a-t-il pas été plongé dans ces drames par ceux-là mêmes qui avaient reçu une éducation « d'élite[41] » ?

5.8 Comment assurer un dosage équilibré entre enseignement professionnel et formation générale ? Comment établir des rapports harmonieux et mutuellement féconds entre les deux types d'enseignement[42] ?

Et la liste pourrait sans doute s'allonger. Dans sa brièveté, elle suffit néanmoins à évoquer l'éventail très large de considérations qu'une réflexion sur la formation générale déclenche. Elle aide à comprendre également comment une variété de modèles et de programmes de formation générale peuvent être expérimentés en même temps...

Notes et références

1. Birnbaum, Robert. « Higher Education », *Encyclopedia of Educational Research*, Fifth Edition, Vol. n°. 2, The Free Press, 1982, pp. 783-784; Gaff, Jerry G. *General Education Today*. Jossey-Bass Publishers, 1983, pp. 14-16.
2. Wattenbarger, James L. « Junior and Community College Education ». *Encyclopedia of Educational Research, op. cit.*, p. 983.
3. Patricia Cross a étudié de plus près cette question, livrant le résultat de ses travaux dans plusieurs articles de revues et dans son livre *Accent on Learning*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1976.
4. Conrad, Clifton F. *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform*. Boulder, Colorado : Westview Press, © 1978, p. 47; Gaff, Jerry G. *et al.* (Ed.) *General Education : Issues and Resources*. Washington, D.C., Association of American Colleges, 1980, pp. 23; 32-35 et 41-43.
5. Au moment même où nous rédigions ce chapitre, *The Chronicle of Higher Education* (28 septembre 1983, p. 20) annonçait la parution d'un ouvrage de Robert Birnbaum : *Maintaining Diversity in Higher Education* publié par Jossey-Bass.
6. Cohen, Arthur M. et Florence B. Brawer. *The American Community College*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 223-250; Gaff, Jerry G. *op. cit.*, 1983, pp. 31-32; Levine, Arthur : *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979, pp. 54-76. Au moment où nous rédigeons notre texte, on annonce la parution d'un ouvrage de Richard C. Richardson, Jr., Elizabeth C. Fisk et Morris A. Okun; *Literacy in the Open-Access College* publié par Jossey-Bass.

7. Cf. *The Chronicle of Higher Education*, 4 mai 1983, p. 11.
8. La situation n'a pas beaucoup évolué comme en témoigne l'article de Beverly T. Watkins : « Basic Skills of College-Bound Students Show Little Improvement, Survey Finds », *The Chronicle of Higher Education*, 15 juin 1983, pp. 1 et 8.
9. Trow, Martin A. « Maintaining Access and Standards : Underprepared Students at Public Research Universities ». *Current Issues in Higher Education*, Washington, D.C., AAHE, 1982-1983, n° 1, pp. 16-26.
10. Astin, Alexander W. « Student Values : Knowing More About Where We are Today ». *AAHE Bulletin*, Vol. 36, n° 9, Mai 1984, pp. 10-13; Davis, Marjorie T. et Charles C. Schroeder. « New Students » in Liberal Arts Colleges : Threat or Challenge ? *Perspectives on Liberal Education. Pioneers and Pallbearers*, Macon, G.A., Mercer University Press, 1982, pp. 147-168; Gaff, Jerry G., *op. cit.*, 1983, pp. 22-23; Levine, A., *op. cit.*, 1979, pp. 116-118; Saunders, William S. « The Humanities vs Careerism ». *Improving College and University Teaching*, Vol. 30, n° 4, Automne 1982, pp. 149-151.
11. Conrad, Clifton F., *op. cit.*, 1978, pp. 46-47; Magarrell, Jack. « Job Market for College Graduates Called « Bleak » for Rest of 1980's », *The Chronicle of Higher Education*, 15 juin 1983, pp. 1 et 12; Sagen, H. Bradley : « Careers, Competencies, and Liberal Education », *Current Issues in Higher Education*, 1982-83, n° 2, pp. 12-21.
12. Delattre, Edwin J. « Real Career Education Comes from the Liberal Arts », *The Chronicle of Higher Education*, 5 janvier 1983, p. 80; Moyer, Janis L. *Liberal Learning and Careers Conference Report*. Washington, D.C., Association of American Colleges, 1983, 51 p.; Rehnke, Mary Ann F. (Ed.). « Liberal Learning and Career Preparation ». *Current Issues in Higher Education*, 1982-83, n° 2, 48 p.; Warren, Russell G. *New Links Between General Education and Business Careers*. Washington, D.C., Association of American Colleges, 1983, 31 p.
13. Hurn, Christopher H. « The Prospects for Liberal Education : A Sociological Perspective ». *Phi Delta Kappan*, mai 1979, p. 631.
14. Gaff, Jerry G., *op. cit.*, 1983, pp. 13-14; Levine, Arthur, *op. cit.*, 1979, pp. 22-23.
15. *Idem*, p. 22. Voir aussi l'article de Frederick Rudolph. « The Power of Professors. The Impact of Specialization and Professionalization on the Curriculum ». *Change*, Mai / Juin 1984, pp. 12-17 et 41.
16. Gaff, Jerry G. *et al.* (Ed.), *op. cit.*, 1980, p. 26. Ce point de vue se retrouve aussi dans un commentaire de C. Louise Nelson : « Adapting Liberal Arts Curricula », *Improving College and University Teaching*, Vol. 30, n° 4, Automne 1982, p. 148.
17. Smith, Jonathan Z. « Why the College Major ? Questioning the Great Unexplained Aspect of Undergraduate Education ». *Change*, juillet / août 1983, p. 15.
18. O'Banion, Terry et Ruth G. Shaw. « Obstacles to General Education ». *New Directions for Community Colleges*, n° 40, déc. 1982, pp. 64-65; Wee, David. *On General Education : Guidelines for Reform. A Report from the Project on General Education Models*. Washington, D.C., The Society for Values in Higher Education, 1981, pp. 25-28.
19. Gaff, Jerry G., *op. cit.*, 1983, p. XV.
20. *The Chronicle of Higher Education*, 6 octobre 1982, p. 8.
21. Birnbaum, Robert, *op. cit.*, 1982, p. 780. Voir aussi : Levine, Arthur, *op. cit.*, 1979, pp. XXIII-XXV.
22. Gaff *et al.* (Ed.), *op. cit.*, 1980, pp. 49, 55-59 et 73.
23. Voir Cohen et Brawer, *op. cit.*, 1982, Chapitres 8 à 12 inclusivement.
24. Cité par Gaff, *op. cit.*, 1983, p. 3.
25. Cadwallader, Mervyn L. « The Destruction of the College and the Collapse of General Education ». *Teachers College Record*, Vol. 84, n° 4, été 1983, pp. 909-916.
26. Waldman, H. Barry. « Outwitting a College Education », *id.*, pp. 917-928.
27. Exemple : celle de Phyllis Keller. *Getting at the Core. Curricular Reform at Harvard*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.
28. Voir, par exemple, Gaff, Jerry G., *op. cit.*, 1983, pp. 163-186.
29. Voir, par exemple, Cohen et Brawer, *op. cit.*, 1982, pp. 311-341; Gaff, Jerry G., *op. cit.*, 1983, pp. 21-22; Scully, Malcolm G. « No Coherence to Humanities, Bennet Charges. Courses are « a jumble », says endowment's chief ». *The Chronicle of Higher Education*, 1er décembre 1982, p. 1.
30. Smith, J.Z., *op. cit.*, pp. 12-14.
31. Voir, par exemple, Levine, Arthur, *op. cit.*, 1979, pp. 46-52.
32. Gaff, J.G. *et al.* (Ed.), *op. cit.*, 1980, p. 24.
33. Conrad, C.F., *op. cit.*, 1978, pp. 54-55 et Gaff, J.G., *op. cit.*, 1983, pp. 9-11.
34. Gaff, J.G., *op. cit.*, 1983, p. 9.
35. Voir, par exemple, les points de vue de Dressel, Paul L. et Dora Marcus. *On Teaching and Learning in College. Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 46-57; Gregory, Marshall W. « Liberal Education, Human Development and Social Vision », *JGE : The Journal of General Education*, Vol. 34, n° 2, été 1982, pp. 143-158; Hall, James W. et Barbara L. Keyles. « A Model College Education : From an Attraditional Viewpoint », *In Opposition to Core Curriculum. Alternative Models for Undergraduate Education*. Westfort, Conn., Greenwood Press, 1982, pp. 197-220; Kaplan, Martin « The Most Important Questions », *id.*, pp. 181-194.
36. Les récents rapports sur l'école secondaire contiennent des propositions à ce sujet. Voir également : Dressel et Marcus, *op. cit.*, 1982, pp. 43-46 de même que les chapitres 3 et 4 de l'ouvrage de Harold G. Shane (avec la collaboration de M. Bernadine Tabler) *Educating For a New Millenium. Views of 132 International Scholars*. Bloomington, Ind., Phi Delta Kappan Educational Foundation, 1981.
37. L'American Association for Higher Education a tenu un important colloque sur la question au printemps de 1983. Voir aussi : Muller, Steven. « A New American University », *Daedalus*, hiver 1978, pp. 31-45 et Sheridan, H.W. « The Core Curriculum : Changing Times and Changing Institutions ». *Change*, mai / juin 1983, p. 59.
38. Voir sur les diverses facettes mentionnées dans ce paragraphe : Appley, Dee G. « Human Development and Curricular Design », *In Opposition to Core Curriculum*, pp. 55-68; les 4 premiers chapitres de l'ouvrage de Chickering, Arthur W. et Associés, *The Modern American College*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers 1981; Gaff *et al.* (Ed.) *op. cit.*, 1980, pp. 24-25; Lamdin, Lois. « Curricular Coherence and the Individual Student », *In Opposition to Core Curriculum*, pp. 69-83; le chapitre n° 8 de l'ouvrage *Educating for a New Millenium*.
39. Gaff *et al.* (Ed.), *op. cit.*, 1980, p. 24; King, Maxwell C. et Seymour Fush, « General Education Through International / Intercultural Dimensions », *New Directions for Community Colleges*, n° 40, décembre 1982, pp. 49-57.
40. Voir les chapitres 11 et 12 de l'ouvrage de Chickering et associés déjà cité; Lynton, Ernest A. « A Curriculum for Tomorrow's World », *In Opposition to Core Curriculum*, pp. 87-97 et le chapitre 5e de *Educating Toward a New Millenium*.
41. Les efforts pour contribuer d'une façon délibérée au développement moral des étudiants sont nombreux aux Etats-Unis. Ils trouvent régulièrement écho dans les revues et périodiques. L'ouvrage de Chickering et Associés, *The Modern American College*, aborde la question dans deux chapitres, le 3e et le 5e. Voir aussi, Whiteley, John M. *Character Development in College Students*. Volume I. Alexandria, Virginia, American Association for Counseling and Development, 1983; Whiteley, John M., Barbara D. Bertin et Bridgette A. Berry, « Research on the Development of Moral Reasoning of College Students », *New Directions for Higher Education*, n° 31, pp. 35-44; et Whiteley, John M. « Extracurricular Influences on the Moral Development of College Students », *id.*, pp. 45-50.
42. « A National Sampler : 61 Career Preparation Programs for Liberal Arts Students », *Current Issues in Higher Education*, 1982-83, n° 2, pp. 32-43; voir aussi la troisième partie de l'ouvrage de Katharine S. Gutoff (Ed.) *Quality in Liberal Learning. Curricular Innovations in Higher Education*, Washington, D.C., Association of American Colleges, 1981, pp. 107-168. Cette partie présente des « Projects which combine career education and liberal learning ».

chapitre 4

la formation générale vue dans une perspective historique

Notre dossier-souche serait fort incomplet sans un chapitre, fût-il bref et sommaire, sur l'histoire de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis et la place qu'y occupe la formation générale ou libérale. Cette incursion historique, en effet, fournit un éclairage tout à fait indispensable à une claire saisie de la problématique de la formation générale. Elle permet de remonter à la racine de plusieurs difficultés qui se posent aujourd'hui, de déceler la permanence de certaines tensions et tendances majeures, de cerner quelques facteurs explicatifs particulièrement importants, d'identifier des établissements et des personnes qui ont joué un rôle clé, etc. Il est hors de propos d'y aller ici d'un développement substantiel en ce sens. Un certain nombre de textes, relativement courts, proposent un survol historique plus qu'adéquat pour les besoins de la cause[1]. Nous nous contenterons d'évoquer à larges traits l'évolution de la question.

1. Les grandes étapes

1. Au temps des colonies, les collèges ont un curriculum essentiellement marqué au coin de la formation générale et dans la plus pure tradition d'Oxford et de Cambridge. Le nombre de sujets enseignés est restreint. Les cours sont obligatoires pour tous les étudiants. D'un collège à l'autre les programmes offerts se ressemblent beaucoup. On étudie la logique, la religion, la rhétorique, les mathématiques, la philosophie naturelle, les langues dont le grec et le latin. À la base d'un tel curriculum, il y a la conviction que la véritable éducation est affaire de formation générale.

2. Au tournant du XVIII[e] siècle, la tradition du « liberal arts college » et du curriculum de facture classique puisant à la tradition médiévale est fortement implantée. Cependant une réaction assez forte en faveur d'une orientation plus professionnelle, plus pratique, plus utilitaire se dessine. Il n'est pas question de tout chambarder mais d'introduire davantage de mathématiques, de sciences, d'anglais et de langues modernes.

3. Le Yale Faculty Report[2], paru en 1828, vient retarder cette évolution. Dans ce rapport on soutient que la spécialisation doit intervenir une fois qu'on s'est donné une solide formation libérale. Le collège a précisément pour objectif d'assurer les fondements d'une éducation supérieure. Il faut discipliner, entraîner, nourrir l'esprit. On se prononce donc en faveur d'un curriculum unique pour tous les étudiants dans lequel on retrouve des mathématiques, des sciences physiques, des littératures anciennes, de la philosophie, de l'anglais, des exercices de composition, de discussion, d'art oratoire, etc. Le collège, soutient-on, n'a pas à enseigner ce qui peut s'apprendre sur le marché du travail. Si son esprit s'est frotté au savoir le plus exigeant et qu'il a acquis des connaissances de base, l'étudiant devrait être en mesure de faire face à des problèmes de tous genres, y compris ceux de son orientation professionnelle. Plusieurs commentateurs dont Brubacher et Rudy (1976) estiment que ce rapport de Yale fut probablement l'écrit le plus influent de l'histoire de l'enseignement supérieur aux États-Unis dans la période se situant entre la Révolution et la Guerre civile[3].

4. Parents, étudiants et employeurs vont par la suite exercer de plus en plus de pressions pour que les collèges offrent une formation plus en accord avec les besoins industriels du pays, besoins qui vont s'accroissant. L'événement qui devait le plus contribuer à un déplacement d'accent — de la formation générale vers la formation professionnelle — c'est le Morrill Land — Grant Act de 1862 en vertu duquel la vente de terres appartenant au gouvernement fédéral allait fournir l'argent nécessaire à l'établissement dans chaque État d'au moins un collège qui, sans exclure les études classiques et scientifiques, verrait à enseigner l'agriculture et les arts mécaniques. On voulait préparer à plusieurs professions[4].

5. Les universités allemandes ont aussi exercé une influence profonde dans le sens d'une spécialisation des programmes de formation. On estime qu'au XIX[e] siècle environ 9 000 Américains[5] ont étudié dans les universités d'Allemagne alors considérées comme une véritable Mecque pour les savants (*scholars*) du monde entier[6]. Qu'y trouvèrent-ils ? Des établissements où l'on valorisait beaucoup la recherche et les études très poussées; où l'on laissait à l'étudiant la liberté de choisir lui-même son programme d'étude; où l'on reconnaissait au professeur le droit de déterminer lui-même le sujet de ses cours, les problèmes à la base de ses travaux de recherche de même que les conclusions à tirer de tels travaux. Le professeur est un spécialiste qui s'adresse à de futurs spécialistes. Il n'y a pratiquement pas de place pour la formation générale. Celle-ci ressortit aux études pré-universitaires. Sans avoir été totalement endossé par les universités américaines, il est évident que ce modèle a largement conditionné leur orientation et leur fonctionnement au point que Cadwallader[7] en fait une des causes de l'érosion du concept de collège et de l'effondrement de la formation générale. De fait l'influence des universités allemandes s'est faite sentir à deux points de vue principalement : a) la marge de liberté laissée à l'étudiant; b) dans l'orientation et l'organisation de l'université, la fonction de recherche prend le pas sur les autres fonctions; par voie de conséquence, c'est la discipline qui prend le pas sur la formation de la personne; le curriculum en vient à s'organiser autour des disciplines.

6. La diminution des cours obligatoires au profit d'un système laissant aux étudiants une plus grande liberté de choix a beaucoup contribué à l'expansion du curriculum et à sa diversification. Ce système s'est progressivement implanté au cours des trois dernières décennies du XIX[e]. Il a été particulièrement florissant à Harvard sous la longue présidence de Charles Eliot (1869-1909). Conrad (1978) note que dans les dernières années du règne d'Eliot l'étudiant de Harvard pouvait pratiquement prendre n'importe quel cours en vertu de ce système[8]. Dans les faits, l'exercice de cette prérogative a entraîné une surspécialisation des étudiants, une fragmentation du curriculum et un net recul de ce que le collège pouvait avoir à offrir comme expérience commune à tous ceux qui le fréquentaient.

7. L'époque de la première guerre mondiale et la période qui l'a immédiatement suivie ont été marquées par une sorte de renaissance de la formation générale. Celle-ci apparaissait comme le remède approprié à une série de problèmes aigus : absence de cohérence du curriculum; spécialisation excessive des étudiants; individualisme, préoccupations utilitaristes, cynisme et absence de sens social des jeunes générations.

   Dès 1909, Harvard avait réagi contre les abus de la liberté de choix en adoptant une formule qui allait être reprise par la plupart des collèges et universités au cours des décennies qui ont suivi : celle du «distribution system» qui exigeait des étudiants du premier cycle qu'ils choisissent des cours dans les branches majeures du savoir : les humanités, les sciences sociales et les sciences naturelles. Sans régler tous les problèmes — bien au contraire — l'introduction de cette formule représentait néanmoins un effort sérieux pour réintroduire plus d'unité dans le curriculum des collèges.

   Entre 1919 et 1937, plusieurs établissements ont travaillé à revigorer leurs programmes de formation générale. Levine (1978) présente rapidement[9] certaines initiatives particulièrement significatives : celles notamment de l'Université Columbia (1919), du Collège Antioch (1921), du Collège Swarthmore (1921), des Collèges Claremont (1925), du Collège expérimental Meiklejohn's à l'Université du Wisconsin (1927), de l'Université de Chicago (1928), du Collège Bennington (1932), du General College à l'Université du Minnesota (1932) et du Collège St. John (1937).

   Tout comme aujourd'hui les promoteurs de ces innovations ont emprunté plusieurs voies, mis à l'épreuve plusieurs conceptions philosophiques et eu recours à une diversité d'aménagements organisationnels ou administratifs. Nous dirons un mot de l'expérience de Chicago en raison du rôle éminent qu'y a joué Robert M. Hutchins, dont la philosophie de l'éducation a connu un grand rayonnement. Ses idées sur la formation générale et les moyens qu'il a trouvés de les mettre en œuvre ont eu un grand retentissement dans le pays, si bien que Jerry Gaff (1980) considère qu'Hutchins est peut-être la personne que l'on associe le plus spontanément à la formation générale aux États-Unis[10].

Hutchins reprochait à l'université d'être devenue trop utilitaire, trop centrée sur la recherche, davantage préoccupée de sujets étroits et spécialisés que de problèmes d'envergure et d'une portée générale. Ce faisant elle se montrait incapable d'assurer aux étudiants une solide formation de base. Pour lui pareille formation exige que l'étudiant se frotte aux disciplines traditionnelles et surtout étudie à fond les chefs-d'œuvre de l'humanité, ces grands ouvrages qui sont devenus des classiques et demeurent «contemporains à tout âge». De cette façon, l'étudiant libère son esprit, développe toute sa personnalité, devient pleinement humain et se donne les assises nécessaires à l'exercice d'une profession et à son insertion active dans la société comme citoyen lucide et responsable. Pour lui, la formation générale devait être assurée par des professeurs aux centres d'intérêt très larges et profondément engagés dans cette forme d'éducation[11].

Hutchins a eu l'occasion de mettre en pratique ses idées à l'Université de Chicago où a été fondé dans les années 20 un collège qui a constitué une sorte d'enclave de la formation générale au sein de cet établissement. L'expérience de Chicago s'est étalée sur une période de 20 ans; elle a connu plusieurs phases et modifications progressives qu'il n'y a pas lieu de rapporter ici[12]. Qu'il suffise de noter certaines caractéristiques particulièrement significatives : l'admission d'étudiants qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires; un curriculum commun; des cours interdisplinaires; un corps professoral distinct de celui qui se consacrait aux études de deuxième cycle. Même si cette expérience de Chicago a connu au mieux un succès mitigé et qu'il a fallu par la suite la remettre en cause, elle témoignait chez ses responsables d'une volonté d'assurer aux étudiants une formation qui transcende les simples préoccupations professionnelles[13].

8. Paradoxalement au moment même où ces programmes innovateurs de Chicago, Columbia et autres étaient lancés, la Grande Dépression allait entraîner un déclin d'intérêt pour les études classiques et la formation générale. Le nombre d'inscrits dans les collèges diminue. Les diplômés ont peine à se trouver une place sur le marché du travail. Pour les étudiants, la principale préoccupation devient de se trouver un emploi, de se donner une formation qui permette rapidement de se faire embaucher. Beaucoup se tournent alors vers le commerce et l'administration[14].

9. Au sortir de la deuxième Guerre mondiale, c'est d'Harvard* que vient à nouveau l'impulsion en faveur de la formation générale. Un comité prépare et publie, en 1945, un rapport intitulé *General Education in a Free Society*[15] qui suscita des réactions à travers tout le pays et eut des émules, notamment le Amherst College Committee on Long Range Planning (1945) et la Commission du Président Truman (1947; sur l'enseignement supérieur[16]. Le cri de ralliement devient : l'éducation pour la démocratie[17].

Les auteurs du «Redbook» — désignation familière du rapport d'Harvard (1945) — définissent la formation générale comme cette portion de l'éducation de l'étudiant qui s'intéresse d'abord à lui comme un être humain responsable et un citoyen appelé à vivre dans une société démocratique. À tous les niveaux d'enseignement, il faut lui assurer une formation générale. Il ne s'agit pas uniquement de lui transmettre des connaissances ou de le mettre en contact avec un certain nombre de chefs-d'œuvre. Il faut lui apprendre à penser, à communiquer, à porter des jugements, à faire des choix parmi des valeurs. Il doit étudier le passé, apprendre à déchiffrer le présent et s'ouvrir au changement notamment en adoptant une méthode scientifique de pensée. Tant au niveau secondaire qu'au premier cycle des études universitaires, il importe donc d'organiser des activités et des cours qui soient communs à tous les étudiants et permettent l'atteinte des objectifs visés.

Ce rapport d'Harvard retient l'attention à plus d'un titre : a) la philosophie de l'éducation qui l'inspire a vraiment marqué la pensée touchant la formation générale; c'est un ouvrage de base auquel on réfère souvent lorsqu'on traite de la question; b) le rapport cherchait à répondre à une préoccupation majeure : devant l'accroissement du nombre d'étudiants et la diversité de leurs caractéristiques comment assurer une certaine homogénéité de la formation ? c) les auteurs visaient surtout les écoles secondaires cherchant à leur dire comment organiser leurs programmes de manière à ce que ceux et celles qui entendaient poursuivre des études supérieures soient adéquatement préparés et que les autres destinés immédiatement au marché du travail n'aient pas une formation étriquée mais soient des citoyens bien équipés pour jouer un rôle actif dans la société; d) à Harvard même, le rapport n'a pas vraiment été appliqué, dans toute sa rigueur du moins[18].

* Il convient de noter que les grandes universités — et plus spécialement Harvard — ont joué un rôle clé dans l'histoire de la formation générale aux États-Unis. Nombre de leurs initiatives ont eu des effets d'entraînement indéniables.

10. Le lancement du Sputnik en 1957 eut des répercussions sur l'histoire de la formation générale aux États-Unis. Ce triomphe de la technologie russe créa une sorte de traumatisme national et donna lieu à une vague de spécialisation dans les écoles, avec un accent très fort sur les sciences, les langues étrangères et les programmes pour les élèves doués. Au postsecondaire, on accrut les exigences des études de concentration, plus particulièrement en sciences. Il devint plus facile pour les étudiants de se voir dispensés des cours de formation générale[19].

11. Au cours des années 60 et dans la première partie des années 70, la formation générale fut battue en brèche pour bien des raisons qu'on ne saurait toutes reprendre ici. Hall et Kevles (1982) écrivent que le curriculum commun et obligatoire dont on avait fait la promotion dans les années 50 et au début des années 60 s'est effondré sous les pressions conjuguées de nouvelles forces politiques comme la contestation étudiante, le mouvement de protestation contre la guerre du Vietnam, le mouvement féministe, le «black power movement» et l'origine démographique très diversifiée des nouveaux collégiens. Les activistes dénoncent la collusion de l'université avec le gouvernement, les militaires et l'industrie; ils s'élèvent contre l'élitisme des programmes de formation et réclament des cours plus en accord avec leurs engagements sociaux et éthiques; ils réclament beaucoup plus de liberté dans le choix des cours[20]. Pour les adeptes de la contre-culture, la formation générale telle qu'on la conçoit traditionnellement apparaît trop rationaliste et néglige le développement affectif de l'étudiant. Il faut trouver un meilleur équilibre entre les deux dimensions et concevoir une forme d'éducation qui mise davantage sur l'expérience[21].

Revenant sur toute cette période, Levine (1982) indique dans quel sens on a travaillé à réformer le curriculum des études de premier cycle : éduquer pour la vie; favoriser le développement personnel; introduire de nouvelles matières (études sur les ethnies, problèmes écologiques, artisanat, etc.); réduction des exigences; accroissement du travail indépendant; «majeurs» créés par les étudiants; reconnaissance de l'expérience et accréditation de cette expérience; études hors campus; éducation compensatoire[22]. En somme beaucoup de mesures mettant l'accent sur la souplesse, la diversité, l'individualisation des programmes, etc.

Depuis le milieu des années 70 et plus particulièrement depuis 1977, la formation générale connaît une renaissance dont nous avons déjà souligné les principales manifestations et justifications.

2. Les leçons de l'histoire

Comment interpréter cette histoire de la formation générale aux États-Unis ? Comment la caractériser ? Quels phénomènes se doit-on de souligner ? Quelles réalités profondes se trouvent mises en cause ? Les points de vue en ces matières varieront d'un commentateur à l'autre. Nous appuyant sur la documentation qui a servi à l'élaboration de notre dossier-souche, nous voudrions, quant à nous, attirer l'attention sur les points suivants :

1° Le renouveau d'intérêt pour la formation générale présente un caractère cyclique. Depuis le début du XX^e^ siècle, il y a eu trois grands moments où cette question a occupé le devant de la scène dans les milieux d'éducation : après la première guerre mondiale; après la deuxième guerre mondiale; depuis le milieu des années 70. À tous les trente ans, semble-t-il, on attache le grelot sur la piètre qualité de la formation générale et on sent le besoin de donner un coup de barre pour remédier à la situation.

2° À l'origine de ces croisades en faveur de la formation générale on trouve habituellement des rapports de comités ou des initiatives d'établissments réputés (Harvard notamment) qui captent l'imagination et provoquent une série de réactions en chaîne : l'opinion publique est très tôt saisie de la gravité du problème; des commissions nationales peuvent être mises sur pied; des projets innovateurs démarrent et bientôt toute une série d'établissements emboîtent le pas.

3° Quel que soit l'élément déclencheur et de quelque établissement que vienne l'étincelle de départ, la réflexion sur la formation que doivent assurer les collèges et universités amène fatalement à mettre en cause les écoles secondaires, la qualité des diplômes qu'elles décernent, l'articulation entre les ordres d'enseignement et la nécessité d'une concertation des efforts à travers tout le système d'enseignement. Aux trois grandes périodes que nous avons évoquées plus haut le phénomène s'est vérifié.

4° L'histoire de la formation générale aux États-Unis fait bien ressortir qu'il y a constamment une tension et un jeu de pendule entre des tendances à :

la spécialisation de la formation	⟷	la formation générale
une approche plus utilitaire (centrée sur la carrière et la recherche d'un emploi)	⟷	des préoccupations humanistes (développement de toute la personne, formation de citoyens actifs et responsables)
une individualisation des programmes par le moyen du libre choix laissé aux étudiants	⟷	la détermination par les établissements et leur personnel d'un curriculum commun à tous
un souci du monde contemporain et de ses exigences	⟷	un contact approfondi avec la tradition et les classiques

À vrai dire, quand on regarde les choses sur une très longue période, force est de reconnaître que spécialisation, utilitarisme, libre choix, préoccupations relatives au monde actuel ont tendance à prendre de plus en plus d'importance et de place dans le curriculum. Les mouvements dans le sens de la formation générale cherchent à rétablir un meilleur équilibre, une plus juste mesure dans l'organisation des études.

5° Les accents que l'on fait porter sur la formation générale ou sur la formation professionnelle sont très largement tributaires du contexte socio-politico-économique de l'époque. Les débats et les enjeux ne sont jamais que strictement éducatifs ou pédagogiques. Ils s'inscrivent dans la dynamique des rapports école-société. Il est évident par exemple que l'essor qu'ont connu les collèges communautaires, l'extrême diversité des populations étudiantes qu'ils accueillent, la variété des programmes et services qu'ils offrent sont un des moyens par lesquels la société américaine cherche à mettre en œuvre une véritable démocratisation de l'enseignement. Il est indéniable également que l'état de l'économie et du marché du travail a un impact sur l'orientation des programmes de formation de même que sur les attitudes et les comportements des étudiants.

6° Au fil des ans, la conjugaison de plusieurs forces économiques, sociales, démographiques et politiques a contribué à une professionnalisation accrue du curriculum : *e.g.* les besoins d'une économie en croissance après la 2e guerre mondiale; les exigences de la conquête de l'espace vers la fin des années 50; les priorités de la recherche financée par le gouvernement fédéral et par l'industrie; les pressions exercées par les étudiants aux antécédents et attentes très divers; l'impact de mouvements sociaux tels le féminisme, l'écologie[23], etc. Par contre, dans des périodes de désarroi, d'incertitude ou de désabusement politique, on mise sur des programmes de formation générale pour recréer une certaine fibre nationale, restaurer le climat moral, raviver le tissu démocratique. Ce n'est pas un effet du hasard que l'actuelle vague d'intérêt pour la formation générale survienne après les profonds désenchantements et sévères désillusions qui ont suivi l'implication américaine au Vietnam et la triste épopée du Watergate.

« Chaque renouveau de la formation générale, écrivent Boyer et Levine, a marqué un pas dans le sens de la communauté et un recul de la fragmentation sociale (...). Ce qui était à l'ordre du jour a pu varier : préservation de la démocratie, promotion d'un héritage commun, développement du sens de la responsabilité chez le citoyen, réaffirmation d'une éthique du comportement, élargissement des perspectives, intégration de divers groupes dans une société plus vaste. Mais à travers tout cela la préoccupation est demeurée remarquablement constante. Elle reflète l'incessante tension entre l'individu et le groupe, entre la liberté et le contrôle, entre l'indépendance et l'interdépendance[24] ».

7° Toute réforme du curriculum, y compris celles qui touchent la formation générale, met en cause la conception qu'on se fait de l'enseignement postsecondaire et de l'institution universitaire. Comme le montre très bien Michael S. McPherson (1983), il y a conflit de valeurs au sein de l'enseignement supérieur[25].

Pour le meilleur ou pour le pire, l'enseignement supérieur est très étroitement impliqué et imbriqué dans la vie économique de la nation. À travers les diverses fonctions qu'ils remplissent, mais plus spécialement à travers leurs activités de recherche fondamentale ou appliquée et leurs services à la collectivité, collèges et universités contribuent au progrès économique du pays. D'ailleurs les rapports récents sur l'école secondaire montrent bien la relation qu'on établit spontanément entre la qualité de l'éducation et la productivité économique.

Toutefois on s'attend également à ce que les établissements d'enseignement postsecondaire contribuent :

- à l'épanouissement des individus, les rendant capables de se développer par eux-mêmes et de mener une vie de travail et de loisirs satisfaisante et gratifiante;
- à l'amélioration de l'esprit civique, à une participation politique accrue et à la formation des leaders dont la communauté a besoin;
- à la poursuite désintéressée de la vérité (indépendamment de sa valeur économique) à travers les activités de recherche;
- à la transmission, l'enrichissement et la critique des traditions culturelles;
- à la critique sociale et politique[26].

On ne s'étonnera donc pas que plusieurs philosophies de l'éducation s'affrontent lorsqu'on discute de formation générale. Selon qu'on met l'accent sur un aspect ou l'autre de la vocation d'un collège ou d'une université, on va opter pour tel type de curriculum plutôt que tel autre.

Brubacher (1982) soutient qu'en définitive deux philosophies principales servent de fondements à l'enseignement supérieur : une philosophie qui fonde l'université sur des considérations d'ordre épistémologique; l'autre qui l'appuie sur des considérations d'ordre politique. Dans le premier cas, l'université se consacre à la poursuite du savoir vu comme une fin en soi, indépendamment de ses répercussions pour la gloire de Dieu ou le bien de l'homme. Dans le second cas, l'université sert à régler des problèmes de la société par le savoir qu'elle produit, les étudiants qu'elle forme et entraîne, les experts qu'elle met à la disposition des gouvernements, agences et institutions. Selon Brubacher les deux tendances cohabitaient déjà à la fin du XIX[e] siècle. Il estime que présentement il y a prédominance de l'approche politique. Le collège ou l'université d'aujourd'hui prend moins l'allure d'un cloître que d'un organisme qui fournit aux personnes et aux institutions qui lui en font la demande le savoir qu'elles réclament[27]. On comprend la signification que peut prendre une résurgence d'intérêt pour la formation générale dans une telle conjoncture...

8° Les nombreuses initiatives et expériences auxquelles notre dossier-souche fait écho attestent la vitalité du mouvement actuel en faveur de la formation générale. Quels en seront les effets durables ? À quel niveau de profondeur ces effets se feront-ils sentir ? Plusieurs commentateurs se montrent sceptiques à cet égard. Rudolph (1977) rappelle[28] que les exigences visant à améliorer la qualité de la formation générale au cours des années 40 et 50 ont connu beaucoup plus de publicité que leur érosion au cours des années 50 et 60. D'autres comme Gaff (1983), se référant au nombre d'établissements déjà engagés dans un processus de réforme et à leurs réalisations concrètes, se montrent beaucoup plus optimistes[29]. En définitive c'est l'histoire qui tranchera. Cependant la documentation analysée met bien en évidence le fait que de s'engager dans pareil processus de révision critique et d'innovation entraîne de soi des retombées positives pour les établissements et les étudiants qui les fréquentent.

Notes et références

1. Boyer, Ernest L. *A Quest for Common Learning*. Washington, D.C., The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981, pp. 8-16; Conrad, Clifton F. *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform*. Boulder, Col., Westview Press, 1978, pp. 48-54; Gaff, Jerry G. *et al. General Education : Issues and Resources*, Washington, D.C., Association of American Colleges, 1980, pp. 17-30; Levine, Arthur. *Handbook on Undergraduate Curriculum*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1979, pp. 4-7; 329-417; 484-515; 538-628; Madsen, David, « History and Philosophy of Higher Education », *Encyclopedia of Educational Research*, 5[e] édition, Vol. 2, The Free Press, 1982, pp. 795-803.
2. Cf. Levine, *op. cit.*, 1979, pp. 544-556.
3. Cf. Conrad, *op. cit.*, 1978, p. 49.
4. Cf. Conrad, *op. cit.*, 1978, p. 50; Levine, *op. cit.*, 1979, pp. 556-559.
5. Conrad, *id.*, p. 50.
6. Madsen, *op. cit.*, 1982, p. 798.
7. Cadwallader, Mervyn L. « The Destruction of the College and the Collapse of General Education ». *Teachers College Record*, Vol. 84, n° 4, été 1983, pp. 912-913.
8. Conrad, *op. cit.*, p. 51.
9. Levine, *op. cit.*, pp. 330-359.
10. Gaff, Jerry G. *et al.*, *op. cit.*, 1980, p. 18.
11. Il s'agit d'une schématisation grossière des idées d'Hutchins. On trouvera un plus long développement et des références bibliographiques dans Levine, *op. cit.*, pp. 274-278.
12. *id.*, pp. 347-350.
13. Keller, Phyllis. *Getting at the Core. Curricular Reform at Harvard*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982, pp. 12-14.
14. Boyer et Levine, *op. cit.*, 1981, p. 13.
15. Levine, *op. cit.*, pp. 596-608.
16. *id.*, pp. 608-628.
17. Levine, Arthur. « A Report Card on the Undergraduate Curriculum ». *AAHE Bulletin*, Vol. 34, n° 1, mars 1982, p. 1.
18. Kaplan, Martin. « The Wrong Solution to the Right Problem ». *In Opposition to Core Curriculum. Alternative Models for Undergraduate Education*. Westport, Conn., Greenwood Press, 1982, pp. 5-6; Keller, Phyllis, *op. cit.*, 1982, pp. 14-17; Levine, *op. cit.*, 1979, pp. 359-363.
19. Boyer et Levine, *op. cit.*, 1981, pp. 15-16.
20. Hall, James W. et Barbara L. Kevles. « The Social Imperatives for Curricular Change in Higher Education ». *In Opposition to Core Curriculum*, p. 14. Voir aussi Winter, David G. *et al.*, *A New Case for the Liberal Arts*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 4-9.
21. Brubacher, John S. *On the Philosophy of Higher Education*. Edition révisée. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 90-93 et Winter *et al.*, *op. cit.*, pp. 6-7.
22. Levine, *op. cit.*, 1982, p. 1.
23. Sur ce thème, voir Hall et Kevles, *op. cit.*, pp. 13-38.
24. Boyer et Levine, *op. cit.*, pp. 17-18.
25. McPherson, Michael S. « Value Conflicts in American Higher Education. A Survey ». *Journal of Higher Education*, Vol. 54, n° 3, mai / juin 1983, pp. 243-278. Voir aussi : Lynton, Ernest A. « A Crisis of Purpose. Reexamining the Role of the University ». *Change*, oct. 1983, pp. 18-23 et 53.
26. *idem*, pp. 248-249.
27. Brubacher, *op. cit.*, pp. 13-27.
28. Cité par Gaff, *op. cit.*, 1983, p. 12.
29. *idem*, pp. 187-196.

deuxième partie

éléments de solution : orientations théoriques et expériences concrètes

présentation

Après avoir consacré la première partie du dossier-souche à une évocation aussi précise que possible de la problématique de la formation fondamentale aux États-Unis, nous nous intéresserons maintenant aux éléments de solution proposés ou déjà expérimentés pour résoudre ou atténuer les problèmes signalés. À cet égard, la documentation nous fournit deux types de matériaux : des essais, des rapports, des recommandations qui sont le fait de spécialistes, d'organismes ou de commissions d'enquête; des comptes rendus, des monographies ou des descriptions rapides d'expériences menées par un grand nombre d'établissements pour donner un nouvel élan et imprimer une orientation plus ferme à leurs programmes ou cours de formation générale.

Dans le chapitre cinquième, nous présentons très succinctement le contenu de quelques grands rapports ou documents très importants qui ont trait aux écoles secondaires et à la formation que ces établissements devraient assurer à leurs élèves. À travers cette documentation ressort la nécessité d'une solide formation de base ou formation générale pour tous les élèves, quelle que soit leur orientation éventuelle. Dans la plupart des textes, on fournit des précisions sur les objectifs et même le contenu possible de cette formation et on insiste sur l'indispensable collaboration entre collèges et écoles pour améliorer la qualité de l'éducation aux États-Unis et établir plus de cohérence et de continuité entre les ordres d'enseignement.

Le chapitre sixième essaie de rendre compte de la mosaïque de points de vue, d'orientations théoriques et d'expériences concrètes que l'on rencontre dans la documentation américaine et qui visent à régénérer ou raffermir la formation générale ou la formation libérale des étudiants du postsecondaire. Pour ce faire, nous avons utilisé comme cadre de référence le concept de curriculum institutionnel. Par son caractère englobant, ce concept nous permet de traiter des efforts pour concilier formation générale et formation professionnelle; des principes organisateurs et des philosophies de l'éducation qui sous-tendent et inspirent un curriculum; des types, composantes et contenu de la formation générale, etc. À travers tout ce développement, nous essayons, nous appuyant sur les écrits des spécialistes, de dégager les tendances majeures et les convergences significatives des réformes ou réajustements opérés par un grand nombre de collèges et d'universités au cours des dernières années.

Le dernier chapitre de cette deuxième partie du dossier-souche présente justement un certain nombre de ces démarches et initiatives. Les établissements retenus offrent une belle diversité du point de vue des caractéristiques institutionnelles et des orientations philosophiques et pédagogiques privilégiées. Ce chapitre et l'Annexe B (qui décrit une vingtaine d'autres expériences d'envergure et de nature variables) servent d'illustration très concrète au chapitre sixième qui, on le constatera, propose une vue d'ensemble très large de ce qui s'écrit et s'expérimente par rapport au thème de notre dossier-souche.

chapitre 5

pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles secondaires

Même si notre dossier-souche a pour objet la formation fondamentale au postsecondaire, nous ne pouvons ignorer les efforts, les initiatives et les propositions qui visent à améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles secondaires. La formation que l'on dispense ou que l'on acquiert dans les établissements d'enseignement supérieur est en effet conditionnée par ce qui se passe aux paliers inférieurs du système d'éducation. On a déjà vu comment les lacunes observées dans les écoles secondaires avaient des incidences directes sur le climat et le contenu des études collégiales : *e.g.* les programmes d'enseignement correctif et les centres d'apprentissage que développent surtout les collèges communautaires ont pour objectif primordial de remédier à des faiblesses graves d'une bonne proportion des étudiants admis, faiblesses qui compromettent sérieusement les chances de réussite au niveau postsecondaire. John Van Doren (1982) va jusqu'à soutenir que la plupart des cours de formation générale qui se donnent dans les collèges pourraient et devraient se donner au secondaire[1]. Pour sa part, Ernest L. Boyer (1980) est convaincu qu'on ne saurait atteindre l'excellence dans l'enseignement supérieur si on ne travaille pas à assurer l'excellence dans les écoles secondaires[2].

Tout semble indiquer que le message a été entendu et compris. Des commissions et des comités d'étude d'envergure nationale proposent des orientations générales et rendent compte de réalisations intéressantes au palier local. Des établissements s'engagent dans des processus de révision de leurs programmes de formation. Collèges et écoles ont entrepris de collaborer plus étroitement pour revivifier l'enseignement et l'apprentissage, assurer plus de cohérence et de continuité dans les curricula.

Dans les pages qui suivent, nous voudrions rendre compte rapidement de cette activité et de cette documentation. Nous présenterons le contenu de quelques rapports rendus publics récemment, en nous attachant plus particulièrement à ce qui nous semble le plus pertinent du point de vue de notre dossier-souche. Nous référerons rapidement à d'autres textes qui devraient aussi retenir l'attention. En guise de finale, nous essaierons de dégager quelques-unes des lignes de force de ce corpus documentaire.

1. Le rapport de la Commission nationale

Nous avons déjà parlé du retentissement qu'a eu le rapport de la Commission nationale sur l'excellence en éducation. Le tableau qu'on y brosse de la médiocrité des écoles américaines et du faible rendement scolaire des élèves a secoué l'opinion publique et créé une sorte de commotion généralisée à travers tout le pays. C'est sans conteste le document qui a le plus contribué à mobiliser les esprits et à enclencher le mouvement de réforme auquel nous avons déjà fait allusion. Quelles solutions la Commission préconise-t-elle ?

Donnant à leur rapport la forme d'une lettre ouverte adressée au peuple américain[1], les commissaires formulent une série de recommandations touchant le *contenu* des études de niveau secondaire; les *standards* et les exigences à respecter sur le plan de l'apprentissage; l'*utilisation du temps consacré aux études*, temps qu'il faudrait accroître selon eux; l'enseignement et la *formation des maîtres;* le *leadership nécessaire* pour que s'opèrent les redressements souhaités; le *soutien fiscal* indispensable à la réussite de l'entreprise. Les commissaires y vont aussi d'un appel direct aux parents et aux élèves pour que les uns et les autres prennent conscience de la gravité des enjeux et s'engagent dans le sens d'un renouveau où le souci de l'excellence constituerait une sorte de ligne directrice pour tous et chacun.

Touchant le contenu des études, la Commission recommande que pour avoir droit au diplôme de niveau secondaire, chaque élève prenne au moins 4 ans d'anglais, 3 ans de mathématiques, 3 ans de sciences, 3 ans de sciences sociales, et ait un contact d'une demi-année avec l'ordinateur, contact qui lui permettrait de se familiariser avec les diverses utilités et fonctions de ce nouvel outil et de s'en servir dans l'étude d'autres matières inscrites au programme de formation. Cet ensemble formerait ce que la Commission appelle les *études de base**. Pour ceux qui se destinent au collège, deux ans d'étude d'une langue étrangère devraient s'ajouter à la liste qui précède.

La Commission recommande en outre qu'il y ait des programmes qui contribuent au développement personnel des élèves, notamment en réservant une place aux arts. On devrait aussi se soucier de préparer à la carrière et à la vie professionnelle. Enfin la Commission plaide pour que l'on fasse en sorte que les notes et les diplômes aient vraiment du sens, qu'ils indiquent vraiment que les élèves ont la formation requise pour poursuivre des études supérieures, les collèges et universités étant par ailleurs invités par les commissaires à se donner des critères d'administration plus élevés.

La Commission propose donc une orientation générale au curriculum et spécifie les disciplines ou matières qui devraient être objets d'étude. Elle ne détaille pas le contenu des programmes, préférant décrire quelles sortes de connaissances et d'habiletés devraient posséder les élèves dans chacun des grands champs proposés. Donnons deux exemples à titre d'illustration :

1° l'enseignement de l'*anglais* au secondaire devrait préparer les élèves à :
   a) comprendre, interpréter, évaluer et utiliser ce qu'ils lisent;
   b) rédiger des textes bien organisés et efficaces;
   c) savoir écouter et discuter des idées de façon intelligente;
   d) connaître leur héritage littéraire, saisir comment celui-ci stimule l'imagination de même que la réflexion éthique et comment il se rattache aux coutumes, idées et valeurs de la vie et de la culture contemporaine;

2° l'enseignement des *sciences* devrait introduire les élèves :
   a) aux concepts, lois et processus des sciences physiques et biologiques;
   b) aux méthodes de l'enquête et du raisonnement scientifiques;
   c) à l'application du savoir scientifique à la vie de tous les jours;
   d) aux implications pour la société et l'environnement des développements scientifiques et techniques.

Et la Commission fait de même pour les autres disciplines et sujets d'étude qu'elle recommande.

Pour succinctes qu'elles soient, les indications qu'on trouve dans ce rapport tracent tout de même un profil général des connaissances, attitudes et habiletés qui devraient caractériser le diplômé d'une école secondaire. On y trouve aussi de quoi alimenter et guider ceux qui sont responsables de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation. Quant aux enseignants, les propos des commissaires peuvent inspirer leur enseignement et leurs pratiques pédagogiques, notamment par certaines des orientations de fond suggérées...

2. Les travaux de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching

En septembre 1983, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching rendait public un rapport qui fait écho à celui de la Commission nationale sur l'excellence en éducation : même sentiment d'urgence, mêmes préoccupations, même exhortation à un redressement de situation. Sous le titre, *High School : A Report on Secondary Education*, la Fondation livre le fruit de travaux et de réflexions menés pendant deux ans et demi. Le chapitre 18 du rapport est consacré à l'énoncé et à l'explication de douze priorités qui se sont imposées aux auteurs comme moyens d'améliorer les écoles et de restaurer l'excellence en éducation. Nous ne les reprendrons pas toutes mais nous attirerons l'attention sur quelques-unes d'entre elles[4].

1° On insiste sur l'importance pour une école de clarifier les objectifs qu'elle poursuit et que ces objectifs soient largement partagés et endossés par les enseignants, les élèves, les administrateurs et les parents. On estime que les buts institutionnels devraient porter sur la maîtrise de la langue, un noyau de savoir commun à tous les élèves, la préparation au monde du travail et aux études postsecondaires, le service civique et communautaire.

2° On rappelle combien centraies sont l'étude et la maîtrise de sa langue maternelle pour pouvoir communiquer oralement et par écrit, apprendre à penser, transmettre en termes clairs ses idées et ses projets...

3° Pour la Fondation, le curriculum de l'école secondaire doit comporter un noyau commun de savoir centré sur l'étude de *ces idées, expériences et traditions que nous partageons tous* en vertu de notre appartenance à la famille humaine à un moment particulier de son histoire. On retrouve là une idée chère à Ernest L. Boyer, maître d'œuvre principal de ce rapport, qui l'a développée dans un ouvrage que nous avons déjà cité plusieurs fois : *A Quest for Common Learning* (1981) et dans un article intitulé « Seeing the Connectedness of Things » paru dans la revue *Educational Leadership* en mai 1982 (pp. 582-584).

* On parle des « Five New Basics »...

La Fondation estime que le nombre de cours obligatoires devrait augmenter : ces cours devraient constituer les $^2/_3$ des exigences à satisfaire pour obtenir le diplôme d'études secondaires (au lieu des 50% actuels). Elle recommande des études en : littérature; histoire des États-Unis; civilisation occidentale; une culture non occidentale; sciences naturelles; mathématiques; une langue étrangère; arts; civisme; technologie; santé; travail.

À travers ces études, les élèves devraient se familiariser avec leur héritage littéraire; leurs racines historiques; la méthode scientifique; leurs institutions; le raisonnement mathématique et son application dans la vie de tous les jours; les problèmes politiques et sociaux auxquels le pays et ses citoyens se trouvent confrontés; les rapports entre la science et la technologie; les questions d'ordre éthique et social que pose leur utilisation; les règles d'hygiène et de santé; l'importance d'une bonne condition physique pour l'équilibre émotionnel de la personne; l'évolution des attitudes à l'endroit du travail; etc.

La Fondation suggère que tous les élèves, lors de leur dernière année du secondaire, soient appelés à rédiger un rapport traitant d'un problème social significatif et faisant appel à des connaissances dans les différents champs du curriculum commun à tous.

4° La Fondation énumère certaines mesures propres à favoriser la transition des élèves vers le monde du travail et celui des études supérieures : notamment par l'accroissement des services de conseil et de «*guidance*».

5° Le rapport recommande d'amener les élèves à s'impliquer dans des activités communautaires, activités qui pourraient se dérouler à l'école ou à l'extérieur; se réaliser le soir, les fins de semaine ou l'été; et être créditées.

6° Comme la Commission nationale sur l'excellence en éducation, la Fondation reconnaît le rôle crucial des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Aussi consacre-t-elle un long développement au recrutement des enseignants, leur formation, leur encadrement, leur perfectionnement, leurs conditions de travail et de rémunération.

7° L'amélioration de l'enseignement est une autre priorité si l'on veut vraiment favoriser un meilleur apprentissage de la part des élèves. Pour la Fondation cette amélioration commande le recours à diverses méthodes pédagogiques mais en faisant porter un accent spécial sur la participation active des élèves. Elle rappelle aussi la nécessité d'être explicite dans ses exigences, d'avoir des standards élevés et de pratiquer une évaluation qui soit juste...

8° Elle plaide pour un renforcement des liens entre les écoles d'une part et les collèges et industries d'autre part. Sur le thème des relations entre écoles et collèges, la Fondation avait publié au début de 1983 un autre rapport intitulé *School and College : Partnerships in Education*, ouvrage dont l'auteur est Gene I. Malroff[7]. On y trouve des recommandations pour une collaboration accrue entre les deux types d'établissement, notamment que collèges et écoles s'entendent sur le contenu du curriculum de l'école secondaire et sur les habiletés nécessaires aux élèves pour être admis au collège[8].

D'ailleurs les deux rapports, celui de février et celui de septembre 1983, donnent des exemples concrets de coopération entre collèges et écoles : pour les élèves plus doués; pour les élèves désavantagés sur le plan éducatif; etc. La documentation que nous avons amassée signale à notre attention plusieurs autres cas concrets de collaboration et de travail concerté du personnel des deux ordres d'enseignement : pour améliorer la formation des étudiants; pour mieux coordonner les programmes d'étude; pour accroître l'intérêt des étudiants à l'endroit des «liberal arts» et des humanités; pour établir des relations professionnelles entre enseignants des deux niveaux[9].

3. Le texte du College Board

À la fin du printemps 1983, le College Board — agence nationale qui prépare des tests dont se servent les collèges et universités dans leurs processus de sélection et d'admission des étudiants — publiait une liste des connaissances et habiletés que devait maîtriser tout élève désireux de s'inscrire dans un collège[9]. Ce document, d'une autre facture que les deux rapports que nous venons de présenter, constitue, lui aussi, une pièce fort utile pour notre dossier. Voyons en quoi :

1° On y stipule que les élèves des écoles secondaires qui ont l'intention de poursuivre des études collégiales devraient être compétents dans six (6) champs du savoir : anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales, arts et une langue étrangère.

2° Par rapport à chacun de ces sujets d'étude, le document spécifie les connaissances et habiletés requises pour poursuivre des études supérieures dans quelque orientation que ce soit. L'ensemble devrait servir de fondement indispensable à quiconque veut profiter au maximum de ce que l'enseignement postsecondaire peut lui apporter. À ce savoir de base, devraient s'ajouter des connaissances et habiletés plus poussées si l'on veut se spécialiser dans l'un ou l'autre domaine. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, après avoir énuméré ce que tous les élèves devraient savoir et être capables de faire en mathématiques, le document indique ce que devraient posséder *en plus* ceux qui choisissent les sciences, les mathématiques, le génie ou l'informatique comme concentrations.

3° Comparativement au texte de la Commission nationale sur l'excellence en éducation, celui du College Board se révèle plus concret, plus détaillé, plus explicite quant aux connaissances et habiletés à maîtriser. Par exemple, *en anglais*, l'élève doit faire la démonstration qu'il est capable de :

- lire avec un esprit critique, en se posant des questions sur ce qu'il vient de lire, en reconnaissant les suppositions et implications que comporte le texte lu, en évaluant les idées mises de l'avant;
- lire et comprendre un éventail de textes littéraires variés tant par la forme que ces textes présentent que par les cultures auxquelles ils réfèrent;
- rédiger des textes qui vont tenir compte de l'occasion ou de la circonstance, du public visé et des objectifs poursuivis : persuader, expliquer, décrire, raconter une histoire;
- reconnaître que savoir écrire est un processus comportant plusieurs étapes et éléments dont la collecte d'information et la formulation d'idées, la détermination des relations existant entre elles, la rédaction d'un brouillon, la composition de paragraphes disposés dans un ordre approprié, l'aménagement de transitions, la révision de ce que l'on a écrit;
- s'engager dans une discussion tant comme intervenant que comme auditeur, par le biais de l'interprétation, de l'analyse et de la synthèse;
- présenter un point de vue de façon persuasive;
- reconnaître les points importants dans un cours ou une discussion et prendre des notes là-dessus;
- comprendre que l'anglais obéit à des systèmes grammaticaux et à des règles d'usage; qu'il est influencé par d'autres langues, anciennes et modernes; qu'il y a plusieurs niveaux de langue et qu'en conséquence ce qui peut s'imposer dans certaines situations ne conviendra pas dans d'autres.

La liste du College Board comporte d'autres traits à l'aide desquels on reconnaîtra qu'un élève sait lire, écrire, écouter et s'exprimer; qu'il est familier avec la littérature et les codes linguistiques.

4° *En sciences*, le document énumère d'abord une série d'attributs qu'on devrait retrouver chez les élèves, notamment les suivants (liste partielle) :

- la capacité de distinguer entre l'évidence scientifique et l'opinion personnelle par l'enquête et le questionnement;
- la capacité de reconnaître le rôle de l'observation et de l'expérimentation dans le développement des théories scientifiques;
- une familiarité suffisante avec le travail en laboratoire et sur le terrain pour poser des questions scientifiques pertinentes et reconnaître ce qui se trouve mis en cause dans des démarches expérimentales conçues pour chercher des solutions à de telles questions;
- l'habileté à interpréter des données sous forme de graphique ou de tableau;
- etc.

Le College Board estime que les élèves devraient également démontrer une compréhension suffisante d'un certain nombre de *concepts fondamentaux* tels la théorie de la cellule, l'évolution géologique, la structure de l'atome, les transformations de l'énergie. De plus, ils devraient faire preuve d'un savoir plus détaillé dans au moins un champ scientifique, qu'il s'agisse de la biologie, de la chimie, de la physique, des sciences de la terre ou des nouveaux champs interdisciplinaires.

Par exemple, *en biologie* un tel savoir comprend les concepts fondamentaux, les principes et le matériel de base relatifs à la plupart, sinon à tous les sujets suivants : les aspects moléculaires et cellulaires des choses vivantes; structure et fonction chez les plantes et chez les animaux; la génétique; l'évolution; diversité et principes de classification chez les plantes et les animaux; relations écologiques; le comportement animal.

Cette évocation du contenu du document du College Board fait bien ressortir le caractère de complémentarité qu'il présente par rapport aux recommandations de la Commission nationale sur l'excellence en éducation. Celle-ci identifie le défi à relever, propose des lignes directrices générales, le College Board fournit des indications à partir desquelles on peut travailler à l'opérationnalisation des programmes de formation et donner une orientation plus définie à l'enseignement, à l'apprentissage, aux pratiques pédagogiques de l'école secondaire...

4. The Paideia Proposal

Le rapport qui va sûrement le plus loin dans le sens d'une formation générale, commune à tous les élèves du secondaire, c'est sans contredit celui du groupe Paideia présidé par Mortimer J. Adler. Paru en 1982, ce rapport qui se présente comme un « manifeste éducatif » a de quoi susciter beaucoup de réactions et de controverses par les positions qu'il adopte et les recommandations qu'il propose[10].

Pour les auteurs du rapport, il ne suffit pas de favoriser l'accès de tous aux écoles (objectif pratiquement atteint), il faut également donner à tous la même qualité d'éducation (objectif qui est loin d'être atteint). C'est seulement lorsqu'on aura rempli ces deux tâches qu'on pourra vraiment dire que la démocratisation de l'enseignement est chose accomplie. Il y a là un défi qu'il n'est pas facile de relever mais qu'il faut réussir pour le bien du pays et de ses institutions de même que pour l'épanouissement des personnes.

Le groupe inscrit son manifeste dans le sillage des travaux de Dewey et Hutchins et fonde ses propositions sur un certain nombre de convictions qu'on pourrait résumer ainsi :

- « la meilleure éducation pour les meilleurs est la meilleure éducation pour tous » (Hutchins);

- il faut éduquer chacun des élèves, pas simplement l'entraîner à l'occupation d'un emploi, comme on le fait présentement pour une bonne proportion de la population des écoles secondaires;
- il n'y a pas d'enfants inéducables, il n'y a que des écoles, des parents, des enseignants qui ne parviennent pas à les éduquer;
- la scolarisation n'est qu'une partie de l'éducation qui, elle, est l'affaire de toute une vie : il faut constamment continuer d'apprendre et de se développer;
- la période où l'on fréquente l'école n'est qu'un stade préparatoire où l'on prend l'habitude d'apprendre et où l'on acquiert les moyens d'apprendre par soi-même une fois sa scolarisation terminée;
- l'école obligatoire doit apporter cela à tout le monde, pas uniquement à ceux et celles qui se destinent à des études collégiales et universitaires; présentement les établissements ne parviennent pas à remplir cette mission; il faut se mettre résolument à la tâche...

Fort de ces convictions, le groupe propose que l'on poursuive les mêmes objectifs pour tous les élèves à travers un programme d'étude qui serait identique pour tous.

Les *objectifs* proposés sont au nombre de trois :

1° L'école obligatoire devrait permettre à tous de se développer sur le plan personnel et selon toutes les dimensions de l'être humain : intellectuelle, morale, spirituelle. Elle devrait préparer chacun à tirer parti de tout ce que la société offre et qui peut contribuer au développement de la personne, tout au long de sa vie.

2° Elle devrait préparer adéquatement chacun à assumer ses devoirs et responsabilités de citoyen, ce qui commande non seulement la pratique des vertus civiques mais aussi une compréhension du fonctionnement du système de gouvernement ainsi que des principes sur lesquels celui-ci repose.

3° Elle doit préparer chacun à gagner sa vie à travers l'occupation d'un emploi. Il ne s'agit pas de former à tel emploi en particulier mais de développer les habiletés de base qui sont communes à tout travail dans une société comme celle des États-Unis.

En somme, ce que l'école doit offrir et assurer c'est une éducation générale et libérale par opposition à une formation spécialisée et professionnelle. Pour Adler et ses collègues, le libre choix et la spécialisation sont appropriés dans les collèges, les universités, les instituts ou les écoles techniques. Pour la période de la scolarisation obligatoire le seul choix qu'ils laisseraient à l'élève c'est celui d'une langue étrangère.

En quoi consisterait le programme d'étude proposé ? En p. 23 du manifeste les auteurs le schématisent comme suit :

	Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3
BUTS	Acquisition d'un savoir organisé	Développement d'habiletés intellectuelles — habiletés d'apprentissage	Compréhension élargie d'idées et de valeurs
MOYENS	*par le moyen de* l'enseignement, des manuels et autres instruments didactiques	*par le moyen de* conseils (*coaching*) exercices, pratique supervisée	*par le moyen de* questionnement maïeutique ou socratique et participation active
DOMAINES OPÉRATIONS et ACTIVITÉS	*dans trois domaines d'étude*	*dans les opérations suivantes*	*dans les activités suivantes*
	— langue, littérature et beaux-arts	— lire, écrire, parler, écouter	discussion d'œuvres littéraires (pas des recueils de textes) et autres œuvres d'art, implication dans des activités artistiques
	— mathématiques et sciences naturelles	— calculer, résoudre des problèmes, observer, mesurer, estimer	
	— histoire, géographie et sciences sociales	— exercer son jugement critique	e.g. musique, théâtre, arts visuels

Les trois colonnes ne correspondent pas à des cours séparés. Un mode d'enseignement ou d'apprentissage n'est pas nécessairement confiné à une classe d'objectifs.

Parmi les commentaires que formulent Adler et ses collaborateurs, on peut retenir les suivants :

1° les disciplines recommandées pour l'acquisition d'un savoir organisé représentent « les branches du savoir les plus fondamentales » (p. 24), celles sans lesquelles on ne peut prétendre être une personne éduquée;

2° les indications fournies quant au contenu des études dans les diverses disciplines (cf. pp. 24-25) sont utiles mais ce qui est plus important c'est l'insistance que l'on met sur la nécessité d'avoir un ensemble intégré et concentré au lieu de la fragmentation que l'on observe trop fréquemment aujourd'hui dans le curriculum des écoles;

3° les habiletés (colonne n° 2) ne sont pas acquises à vide mais à partir des matières au programme. À cet égard, l'enseignant doit se comporter comme un entraîneur (un *coach*) et aider les élèves à *faire* les choses ou à reprendre ce qui est incorrectement accompli, d'où la nécessité d'*exercices répétés;*

4° c'est la troisième colonne qui est la plus innovatrice aux yeux des auteurs. Il faut stimuler l'imagination et l'esprit de l'élève, éveiller ses pouvoirs de créativité et de recherche. En discutant arts, poésie, histoire, philosophie, on met à contribution des habiletés (colonne 2) et on introduit aux idées fondamentales des sujets qui constituent le savoir organisé (colonne 1). Du même coup, on prépare les élèves à devenir des citoyens et à se développer suivant toutes les virtualités et dimensions de leur personne. C'est dire le caractère intégré qu'aurait à leurs yeux un tel curriculum;

5° cette espèce de « programme-cadre » pourrait donner lieu à plusieurs modalités d'implantation. Il ne faut pas verser dans le monolithisme. Cependant l'esprit et les grandes articulations de la proposition devraient être respectés.

Par la suite, les auteurs traitent d'un certain nombre de *difficultés à surmonter* (*e.g.* les différences individuelles et le degré de préparation variable qu'ont les enfants lorsqu'ils arrivent à l'école) de même que de *conditions à assurer* pour que le programme réussisse (*e.g.* qualité de l'enseignement; diversité des méthodes pédagogiques; leadership du directeur d'école). Eux aussi abordent la question du recrutement et de la formation des maîtres. Ils estiment notamment que chaque enseignant devrait avoir une spécialisation mais que celle-ci devrait intervenir une fois les études de formation générale complétées.

C'est leur conviction que si leur plan réussit, les collèges n'auront plus à organiser un enseignement correctif et pourront retrouver leur rôle véritable qui est d'assurer la formation professionnelle et une formation générale plus poussée. « Nous avons besoin, écrivent-ils, de spécialistes pour notre prospérité économique, pour notre bien-être comme collectivité, pour notre sécurité nationale, pour assurer un progrès continu dans tous les arts et sciences, dans tous les domaines d'étude. Mais pour la vitalité de nos traditions culturelles et de nos institutions démocratiques comme pour le bien-être des individus, nos spécialistes doivent aussi être des généralistes, c'est-à-dire des êtres humains ayant une formation générale » (p. 72).

Quelle influence aura le *Paideia Proposal* et quel sort lui réservera-t-on ? Il est difficile de se prononcer catégoriquement là-dessus. Certains ont réagi avec enthousiasme trouvant le livre courageux, captivant, audacieux et fournissant des pistes valables pour la réforme de l'éducation secondaire aux États-Unis[11]. D'autres, tout en soutenant qu'il faut prendre au sérieux l'esprit qui anime le rapport, reprochent à Adler et ses collaborateurs un certain dogmatisme. Ce qui provoque le plus de scepticisme et d'interrogations c'est l'opérationnalisation du programme d'étude proposé. On reconnaît que nombre de jeunes Américains actuellement soumis à un enseignement professionnel étroit, borné, manquant d'envergure, ont droit à une diète intellectuelle beaucoup plus riche. Et en ce sens *Paideia* offre des perspectives d'action stimulantes. Toutefois, comme le notait William Tyler, la question cruciale c'est de savoir *comment* en partant de ce que sont les élèves on peut les amener à évoluer dans le sens de ce qu'Adler et son groupe recommandent[12] ? Peut-être saura-t-on mieux à quoi s'en tenir lorsque paraîtra le livre que nous annoncent les auteurs (en p. 36) : *The Paideia Program : Pointers and Prospects*, ouvrage qui devrait fournir des lignes directrices pour la mise en œuvre du programme proposé...

5. La recherche NASSP-NAIS

Depuis quatre ans, une vaste recherche est en cours qui porte sur l'école secondaire aux États-Unis. Patronnée par la National Association of Secondary School Principals (NASSP) et la Commission on Educational Issues de la National Association of Independent Schools (NAIS), cette recherche va donner lieu à la publication de trois importants rapports au cours de l'année 1984. Le premier s'intitule *Horace's Compromise : The Dilemma of the American High School Today* et est paru au début de 1984. Son auteur est Theodore R. Sizer, ancien doyen de l'École d'Éducation de l'Université Harvard et directeur de la recherche en question.

Dans un court article[13], Sizer présente les principales observations que lui et ses collègues ont pu faire à la suite de nombreuses visites dans les écoles secondaires du pays. Il énumère ensuite une série de recommandations et de principes qui devraient guider les responsables de ces établissements. Pour les fins de notre dossier, nous retiendrons les points suivants :

1° Personne ne devrait être admis à des études secondaires qui n'a pas d'abord clairement maîtrisé les exigences éducatives de base pour tout citoyen vivant dans une démocratie : être alphabétisé, savoir compter, manifester une compréhension de la vie en société. Aucun individu ne devrait être obligé de poursuivre de telles études, mais on devrait garantir à tout citoyen la possibilité d'avoir accès gratuitement à six années de pareilles études au moment lui convenant le mieux dans sa vie.

2° L'école secondaire devrait se préoccuper surtout d'aider les adolescents à apprendre à utiliser leur intelligence. L'enseignement professionnel devrait être réservé à des établissements spécialisés en ce sens, qu'il s'agisse de collèges communautaires ou d'écoles secondaires à vocation professionnelle.

3° On ne devrait décerner un diplôme d'étude secondaire qu'une fois la démonstration faite par l'élève qu'il maîtrise le programme de l'école. Sizer estime que les habiletés proposées par le College Board et dont nous avons déjà parlé peuvent constituer un bon point de référence.

4° On devrait principalement recourir à la pédagogie de l'entraînement (coaching) au sens où l'entend Mortimer Adler dans le manifeste *Paideia Proposal*.

5° Le programme d'étude doit être simple et universel. Tous les élèves devraient apprendre un certain nombre de choses et les apprendre bien. À titre d'exemple, Sizer évoque la possibilité que le curriculum soit organisé en fonction de quatre champs : enquête et expression; mathématiques et sciences; arts et littérature; histoire et philosophie.

Lui aussi insiste sur le rôle des enseignants et sur la nécessité de personnaliser le plus possible l'enseignement et l'apprentissage. On devrait se soucier de créer dans l'école un climat éducatif fait d'exigences à l'endroit des élèves mais où ceux-ci sont l'objet d'un traitement juste, sympathique et généreux...

Les rapports que nous venons de présenter sont loin d'épuiser la documentation disponible sur les thèmes : « renouveau des écoles et qualité de l'éducation » d'une part; ou « la formation générale au niveau secondaire », d'autre part. Nous aurions pu également parler du contenu de certains autres rapports nationaux notamment de celui du Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy[14]. Le numéro spécial de la revue *Educational Leadership* (mai 1982) présente une brochette de points de vue pertinents à notre dossier-souche : la proposition d'un modèle de formation générale pour les écoles secondaire américaines par Gordon Cawelti[15]; l'opinion d'Harry S. Broudy sur le savoir qui a le plus de valeur, qui est le plus fondamental et qu'il faudrait inclure dans un programme de formation générale[16]; l'orientation que l'on pourrait donner au programme de sciences[17], à l'enseignement des arts[18] et à la formation sociale[19] dans un curriculum de formation générale.

Le rapport *Educating for a New Millenium*" aurait lui aussi mérité une présentation détaillée. On y expose les points de vue exprimés par *132 spécialistes internationaux* des sciences naturelles et des sciences sociales qui étaient invités à répondre à des questions du genre : comment faudrait-il concevoir l'éducation pour un nouveau millénaire ? quels devraient être les concepts fondamentaux à enseigner en sciences naturelles et en sciences sociales ? comment créer un curriculum qui anticipe l'avenir ? quel contenu lui donner ? à travers quelles pratiques et expériences le mettre en œuvre ? Ce rapport est très marqué par les problèmes actuels et prévisibles auxquels se trouve confrontée l'humanité et cherche à préciser comment l'éducation pourrait contribuer à former des citoyens conscients de ces problèmes et désireux de s'y attaquer...

6. Quelques convergences

Comme le titre de notre chapitre l'indique, tous ces rapports et documents dont nous venons de décrire rapidement le contenu ont comme dénominateur commun de suggérer des orientations et des mesures susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles secondaires.

Les perspectives y sont assez larges. Dans plusieurs textes on met en relation état de l'éducation et santé de l'économie; on établit des comparaisons avec d'autres pays sur le plan de l'organisation et du rendement du système scolaire; on lance un cri d'alarme touchant l'enseignement des sciences et des mathématiques et on propose des recommandations visant à corriger la situation[21]; on se préoccupe de l'emploi du temps scolaire; on souligne la nécessité d'une hausse des exigences et des standards; on s'attarde longuement sur le recrutement, la formation et le perfectionnement des maîtres, leurs conditions de travail et de rémunération; on plaide pour une collaboration plus étroite entre collèges et écoles secondaires; on cherche à motiver et à mobiliser parents, élèves, enseignants, administrateurs scolaires, responsables politiques et le public en général pour une sorte de croisade de l'excellence en éducation.

Du point de vue de notre dossier-souche, cette documentation présente un intérêt particulier en raison des convergences suivantes :

1° on insiste beaucoup sur l'importance et la nécessité d'assurer une formation de base ou une formation générale à tous les élèves, quelle que soit leur orientation éventuelle;

2° pour ce faire, la plupart recommandent d'augmenter la proportion des cours obligatoires pour tous; Adler et le groupe Paideia sont ceux qui vont le plus loin en ce sens en suggérant un programme d'étude identique pour tous ceux qui fréquentent l'école secondaire;

3° s'agissant du contenu des études, un certain nombre d'observations s'imposent à l'attention :

- les matières dont on recommande le plus l'enseignement et l'apprentissage sont, somme toute, les disciplines traditionnelles : langue maternelle, mathématiques, sciences naturelles, sciences sociales, arts, et une langue étrangère;
- la maîtrise de la langue maternelle, orale et écrite, s'impose comme l'exigence première, le pivot de toute la formation des élèves;
- dans plusieurs documents, on indique autour de quels concepts fondamentaux devrait s'organiser l'enseignement dans les disciplines;
- une perspective semble rallier pratiquement tous les esprits : à travers l'étude des disciplines inscrites au programme, les élèves devraient progressivement acquérir un ensemble de connaissances et d'habiletés très précises dont ils devraient être capables de faire la démonstration pour obtenir leur diplôme d'études secondaires;
- conséquence de ce qui précède, il n'est donc pas suffisant de « couvrir » la matière au programme et de mémoriser des informations : l'idéal est d'amener l'élève à comprendre ce qui fait l'essentiel d'une discipline et à développer chez lui les attributs d'une personne ayant une solide éducation de base;

4° même s'il y a urgence de rehausser le niveau de rendement des élèves en sciences et en mathématiques, la plupart des documents soulignent la nécessité d'accorder autant de poids aux aspects humanistes de l'éducation, notamment à travers un contact avec les arts et la littérature;

5° on s'entend pour dire que l'éducation de base ne doit pas viser uniquement la formation de l'esprit mais favoriser aussi le développement de toute la personne et la formation de citoyens éveillés aux problèmes de l'humanité, familiers avec le mode de gouvernement et l'organisation sociale de leur pays et capables de jouer un rôle actif dans leur milieu;

6° plusieurs soulignent que le curriculum doit être marqué de visées prospectives : il faut préparer les élèves à vivre dans le XXIe siècle en tirant parti des ressources technologiques actuelles et futures et en se sentant concernés et solidaires face aux défis sociaux et de tous ordres qu'il faut et faudra relever;

7° l'école obligatoire, soutient-on presque unanimement, devrait développer le goût d'apprendre chez les élèves et les équiper des outils nécessaires à un apprentissage continu tout au long de leur existence (perspective d'éducation permanente);

8° le recours par les enseignants à une variété de méthodes pédagogiques apparaît une condition presque *sine qua non* de l'atteinte des objectifs visés; on insiste plus spécialement sur une implication active des élèves et une supervision étroite de leurs activités d'apprentissage par le biais d'un entraînement (ou *coaching*) aquéquat.

Notes et références

1. Cité par Beverly T. Watkins. « Demand Grows for Reforming High Schools ». *The Chronicle of Higher Education*, 3 novembre 1982, p. 8.
2. Boyer, Ernest L. « Quality and the Campus : The High School / College Connection ». *Current Issues in Higher Education*, 1980, n° 4, pp. 6-12.
3. Le rapport a été reproduit *in extenso* dans *The Chronicle of Higher Education*, 4 mai 1983 sous le titre : « A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform », pp. 11-16.
4. Le chapitre est reproduit dans *NASSP NewsLeader*, octobre 1983, pp. 5-9.
5. Ce rapport a été publié chez Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, N.J.
6. Watkins, Beverly T. « Cooperation Said to Be Increasing Between High Schools, Colleges ». *The Chronicle of Higher Education*, 16 février 1983, pp. 1 et 8.
7. Voir : « How Some Colleges and High Schools Are Already Cooperating » *The Chronicle of Higher Education*, 21 septembre 1983, p. 14.
8. Voir : Friedlander, Jack. « Working with the High Schools to Strengthen Community College Programs ». *Community College Review*, été 1982, Vol. 10, n° 1, pp. 9-17. Dans le *Current Issues in Higher Education*, 1981, n° 1, cf. les articles de Boyer, Ernest L. « High School / College Partnerships that Work »; Brown, Janet R. « Building a High School-to-College English Curriculum : The Queens English Project »; Crouse, Gale K. « Humanities for the High Schools » et O'Keefe, Michael. « High School / College Cooperative Programs ».
9. « Text of the College Board's Outline of the Basic Academic Subjects ». *The Chronicle of Higher Education*, 18 mai 1983, pp. 14-16.
10. Adler, Mortimer J. (On behalf of the members of the Paideia group). *The Paideia Proposal : An Educational Manifesto*. New York, N.Y., MacMillan Publishing Co., Inc., 1982, XII et 84 p.
11. Voir l'épilogue de l'ouvrage (pp. 83-84) de même que les témoignages reproduits sur la couverture arrière du volume.
12. Opinion émise lors d'un panel, le 12 avril 1983, dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association qui s'est tenu à Montréal du 11 au 15 avril 1983. Les points de vue exprimés par les participants de ce panel ont inspiré ce paragraphe consacré à l'opérationnalisation du *Paideia Proposal*.
13. Sizer, Theodore R. « Essential Schools : A First Look ». *NASSP Bulletin*, octobre 1983, pp. 33-38.
14. Voir : « Excerpts from the Report of the Twentieth Century Fund's Task Force », *The Chronicle of Higher Education*, 11 mai 1983, pp. 5-8; Graham, Patricia Albjerg : « The Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy », *Phi Delta Kappan*, septembre 1983, pp. 19-21.
15. Cawelti, Gordon. « Redefining General Education for the American High School », *Educational Leadership*, Vol. 39, n° 8, mai 1982, pp. 570-572.
16. Broudy, Harry S. « What Knowledge is of Most Worth ? » *id.*, pp. 574-578.
17. Robinson, James T. « Designing Science Curricula for Future Citizens », *id.*, pp. 593-595.
18. Sykes, George. « The Case for Aesthetic Literacy », *id.*, pp. 596-598.
19. Stanley, William B. « What Social Education Content is Most Important ? », *id.*, pp. 588-592.
20. Shane, Harold G. et M. Bernadine Tabler. *Educating for a New Millenium. Views of 132 International Scholars*. Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1981, XIV et 160 p.
21. Voir par exemple le rapport du National Science Board's Commission on Precollege Education in Mathematics, Science and Technology : *Educating Americans for the 21st Century* dont on présente le contenu dans *NASSP NewsLeader*, octobre 1983, pp. 5-8.

chapitre 6

la formation générale dans et à travers le curriculum des collèges et des universités

La première partie du dossier-souche a clairement établi un certain nombre de faits touchant la question de la formation générale dans les collèges et universités des États-Unis : cette question est d'une actualité très vive; sa problématique est complexe étant constituée d'un grand nombre de facteurs et défis difficiles à concilier et à relever; il n'y a pas telle chose qu'une politique nationale de l'éducation ou de la formation générale au postsecondaire; chaque établissement doit déterminer ses propres orientations et prendre les décisions et mesures qu'il juge les plus appropriées à son contexte socio-culturel et à sa mission spécifique; *de facto*, au cours des dernières années, plusieurs centaines d'établissements se sont engagés dans des réformes d'envergure et de caractéristiques variables pour revivifier la formation générale de leurs étudiants; l'analyse de ces réformes permet de dessiner une mosaïque d'initiatives et d'expériences très diversifiées dont il est difficile de rendre compte avec justesse. La documentation accessible, pour abondante qu'elle soit, n'offre pas toujours le luxe de raffinements et de précisions que l'on pourrait souhaiter.

Dans le présent chapitre, nous allons proposer une vue d'ensemble très large de ce qui s'écrit et s'expérimente en nous servant du concept de curriculum comme cadre de référence et en introduisant au sein même de notre développement quelques courants de fond, des convergences significatives, des accents insistants. Ce sera aussi l'occasion de référer à quelques travaux et points de vue de spécialistes de ces questions. Nos propos vont s'enchaîner de la façon suivante : 1) ce que recouvre et connote le curriculum que se donne un établissement; 2) les facteurs qui conditionnent la planification et la mise en œuvre d'un curriculum institutionnel; 3) la formation générale dans et à travers le curriculum d'un collège ou d'une université; 4) philosophies de l'éducation et curriculum; 5) les principes organisateurs autour desquels peut se bâtir un curriculum; 6) curriculum et type de personne que l'on cherche à former; 7) caractéristiques pédagogiques et administratives des programmes et des cours de formation générale.

1. Le curriculum d'un établissement

Pourquoi avoir choisi comme cadre de référence de cette synthèse le concept de curriculum avec tout ce qu'il connote et implique ? C'est que, par son caractère englobant, ce concept et la réalité qu'il recouvre nous fournit des catégories commodes pour regrouper et interpréter les observations, commentaires, orientations théoriques, expériences concrètes que renferme la documentation se rapportant au thème de notre dossier-souche. D'ailleurs certains des ouvrages qui nous ont le plus servi dans la rédaction de notre rapport avaient précisément pour objet le curriculum des collèges et universités : *Developing the College Curriculum* (1977), *Handbook on Undergraduate Curriculum* (1978), *Missions of the College Curriculum* (1977) et *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform* (1978).

Il est évidemment hors de propos de rédiger ici un traité sur le sujet ou d'entrer dans des querelles d'école. Il n'est même pas question d'y aller d'un exposé très systématique. Nous n'avons retenu des ouvrages consultés[1] que ce qui est de nature à éclairer et à faire comprendre les tenants et enjeux de la formation générale dans les collèges de deux ou de quatre ans.

Parmi les nombreuses définitions du curriculum qu'on rencontre, nous retiendrons celle de Levine (1978) : « Le curriculum est le corpus de cours et d'expériences d'apprentissage formellement conçus pour présenter le savoir, les principes, les valeurs et les habiletés qui sont les résultats visés à travers l'éducation formelle offerte par un collège[2] ».

Cette définition attire notre attention sur un certain nombre de points :

- un curriculum propose des contenus, des sujets, des matières à étudier...
- à travers un ensemble de cours et d'expériences d'apprentissage...
- ordonnés à l'atteinte de résultats précis qui peuvent être de l'ordre de la maîtrise ou de l'assimilation d'un savoir, de l'acquisition de principes, de l'intégration de valeurs, du développement d'habiletés.

Le curriculum a quelque chose d'intentionnel, de voulu. Il donne un sens, une direction aux activités de l'étudiant, à celles du personnel de l'établissement. Il est facteur de cohérence ou de congruence dans l'action. Il est une sorte de contrat social qui lie toutes les catégories d'intervenants et les engage dans un projet commun.

Idéalement le curriculum repose sur une philosophie de l'éducation explicite; il s'organise autour de principes directeurs; il comporte des accents et exprime des préférences; il se traduit et s'incarne à travers une structure définie de même qu'à travers des modalités administratives et pédagogiques spécifiques en accord avec les grandes orientations retenues; de soi, il fournit des repères et des critères à l'aide desquels on peut procéder à son évaluation et à sa révision.

Il y a là, on l'aura remarqué, une vision systémique du curriculum d'un établissement. C'est la position qu'adopte par exemple Clifton F. Conrad (1978) dans son ouvrage consacré au curriculum des études «sous-graduées». Pour lui, un curriculum doit être davantage qu'une juxtaposition de cours et d'expériences disparates, davantage qu'une collection de prédilections et de préférences des professeurs[3]. Concevoir, implanter, modifier, évaluer un curriculum doit se faire dans une perspective d'ensemble et avec une claire saisie du caractère interdépendant des options philosophiques, des programmes, des cours, des aménagements structurels, des méthodes pédagogiques à travers lesquels prend forme un curriculum donné.

Il n'y a pas de doute, pour qui a lu la première partie de notre dossier et le troisième chapitre en particulier, qu'entre cette vision idéale du curriculum d'un établissement et la réalité vécue présentement dans les collèges et universités des États-Unis il y a souvent un fossé énorme. Cependant à travers le renouveau d'intérêt pour la formation générale, lorsqu'on examine les réalisations des dernières années, on est amené à constater qu'un grand nombre d'établissements ont investi temps et énergies pour donner à leur curriculum, et par voie de conséquence à la formation de leurs étudiants, une meilleure cohérence, une plus grande pertinence. D'un établissement à l'autre, l'ampleur et la teneur des réformes peuvent varier. Les consensus sont difficiles à établir et parfois fragiles à maintenir. Mais du moins note-t-on chez plusieurs une volonté d'assurer une plus grande cohésion et concertation dans l'action du personnel autour de certains objectifs tout au moins, sinon pour la mise en œuvre de l'ensemble du curriculum. C'est le premier fait d'importance qu'il nous paraît devoir signaler.

2. Facteurs qui conditionnent la planification et la mise en œuvre d'un curriculum institutionnel

On trouvera dans le livre de Conrad déjà cité une rapide description de quatre modèles pouvant servir à la planification d'un curriculum institutionnel : il s'agit des modèles de Tyler (1950), d'Axelrod (1968), de Dressel (1971) et de Conrad (1978) lui-même.

Ces modèles, qui ne sont sans doute pas les seuls possibles, ont l'avantage d'expliciter les composantes essentielles du curriculum d'un établissement et le grand nombre de particularités distinctives qui peuvent être soit la résultante de convictions profondes et d'options prises consciemment, soit le fruit d'un développement institutionnel plus ou moins maîtrisé, plus ou moins contrôlé.

Considérons, à titre d'illustration, ce que propose Dressel pour analyser et planifier le curriculum d'un collège[4]. Selon lui, chaque établissement doit se situer par rapport à quatre grands «continuums» et cinq éléments essentiels, ainsi schématisés :

A. Les quatre continuums

1. L'étudiant	**Les disciplines**
— Développement personnel	— Maîtrise du contenu
— Orientation de son comportement	— Structure et méthodologie des disciplines
— Préoccupations affectives	— Objectivité du savant
2. Problèmes, politiques, actions	**Abstractions, idées, théories**
— Compétences	— Facilité verbale
— Orienté vers le présent et le futur	— Orienté vers le passé
3. Flexibilité, autonomie	**Rigidité, conformité**
— Adaptation aux besoins et intérêts des personnes	— Programme prescrit et standards basés sur les exigences des disciplines et/ou l'étudiant moyen ou l'idéal du savant
— Démocratique	— Autoritaire
4. Intégration, cohérence, et unité dans et à travers les expériences d'apprentissage	**Compartimentation, inconsistance et discordance dans les expériences d'apprentissage**

B. Les 5 éléments essentiels

1. Formation libérale et formation professionnelle
2. L'ampleur et la profondeur
3. Séquence et continuité
4. Conception de l'enseignement et de l'apprentissage
5. Planification et évaluation continues

Ce schéma nous suggère les observations suivantes :

— dans l'établissement d'un curriculum institutionnel et dans son organisation, il y a une série de tensions et de pôles d'attraction face auxquels on prend position, qu'on s'en rende compte ou non;

— le curriculum d'un établissement est soumis à des *influences externes* (*e.g.* besoins de la société, évolution du savoir organisé, exigences nouvelles du marché, des fonctions de travail et des professions; progrès de la technologie, etc.) et à des *influences internes* (*e.g.* caractéristiques et besoins spécifiques des étudiants qu'on accueille; composition du corps professoral, ses préoccupations, ses centres d'intérêt, ses forces et faiblesses; taille et tradition de l'établissement; modalités de son organisation et de son fonctionnement, etc.[3]);

— La plupart des caractéristiques qu'on trouve à la droite des « continuums » décrivent un curriculum de type plus traditionnel et plus largement répandu; celles de gauche sont généralement associées à des initiatives plus récentes marquées par des visées d'innovation par rapport au modèle de curriculum plus classique.

Le reste du dossier va permettre d'illustrer comment ce qui est possible pour un petit collège dont les étudiants résident sur le campus et présentent des caractéristiques assez homogènes ne saurait s'envisager pour une très grosse université répondant au concept de « multiversité » décrit par Clark Kerr. De même les défis que doivent relever les collèges communautaires, la mission qui leur est impartie sont très différents de ceux des collèges d'arts libéraux et commandent des choix qui démarquent bien les deux types d'établissements.

De telle sorte qu'il nous faut répéter une fois de plus ce qu'un grand nombre d'auteurs ont mis en évidence dans la documentation qui a servi de base à notre dossier-souche : même si tout le monde se met en quête du meilleur curriculum, du meilleur type de formation, en bout de course on se rend compte qu'on débouche sur une variété de réponses et d'aménagements. Si, comme l'écrit Gaff, il peut être utile de s'informer de ce qui se fait ailleurs et, le cas échéant, s'en inspirer, il faut pourtant résister à la tentation de copier servilement pour plutôt se donner un profil bien à soi. C'est une autre des leçons à tirer : dans le ciel des idées on peut bien échafauder quelque curriculum idéal; sur le terrain du réel est idéal ce qui correspond à des priorités et des buts variables d'un établissement à l'autre. Ce qui n'est pas incompatible avec l'émergence de quelques grandes convergences comme nous allons aussi le montrer...

3. La formation générale dans et à travers le curriculum

Dans le schéma de Dressel, parmi les éléments essentiels du curriculum d'un établissement, formation libérale et formation professionnelle viennent en tête de liste. Quelle que soit l'extention que l'on donne à l'expression formation libérale (on l'a vu : certains en font l'équivalent de la formation générale qui constitue une portion seulement du curriculum d'un établissement alors que d'autres l'envisagent comme la résultante de l'ensemble du curriculum), il reste qu'idéalement du moins chaque collège ou université se doit de préciser comment, *dans* et *à travers* le curriculum institutionnel, les étudiants vont acquérir et développer une formation générale et quels rapports celle-ci va entretenir avec l'acquisition d'une compétence spécifique et la préparation à une carrière professionnelle de quelque nature que soit celle-ci : technicien ou technologue, professeur ou chercheur, membre de l'une ou l'autre des professions dites libérales, etc.

Pour cela, chaque établissement est normalement amené à se donner un programme de formation générale qui :

— est visible et bien identifiable sur le plan institutionnel;

— a un certain poids dans l'ensemble du curriculum offert : *e.g.* ce poids est habituellement plus lourd dans les collèges d'arts libéraux que dans les collèges communautaires;

— poursuit des objectifs spécifiques et remplit des fonctions précises à l'intérieur du curriculum;

— s'exprime et prend forme à travers une variété de modalités administratives et pédagogiques.

Plus loin dans ce chapitre nous allons indiquer quelques-unes des voies que l'on peut emprunter pour se donner une représentation aussi claire que possible des objectifs propres à la formation générale et nous décrirons les formes et les traits distinctifs que peuvent prendre les programmes de formation générale dans les collèges et universités des États-Unis. Pour l'instant c'est à la dynamique des relations entre formation professionnelle et formation générale que nous allons nous intéresser.

A cet égard, Gaff (1983), procédant à une analyse critique des réformes menées au cours des dernières années dans plusieurs centaines d'établissements d'enseignement postsecondaire, met au premier rang des principes qui caractérisent le mieux la philosophie actuelle de la formation générale les deux suivants :

1° la formation générale est compatible avec la spécialisation et lui est un nécessaire complément;

2° la formation générale est une composante indispensable de la formation professionnelle[4].

3.1 Formation générale et spécialisation

Dans toute la littérature traitant de la formation générale, on oppose souvent celle-ci à la formation spécialisée. Cette dernière aurait le mérite d'assurer la maîtrise *en profondeur* d'une technique, d'un sujet donné, d'un domaine du savoir; l'autre aurait pour mission d'*élargir* les perspectives de vues, le champ des connaissances. Pour certains, la formation spécialisée assure une *compétence définie*, tandis que la formation générale ne donnerait qu'un savoir superficiel sur plusieurs choses. Nombre d'auteurs considèrent que cette dichotomie est fallacieuse.

Ainsi Bell (1966) soutient que le nœud de la question ce n'est pas de faire un choix — évidemment insensé — entre compétence et superficialité mais plutôt entre une largeur de vues qui a de la pertinence (*relevant breadth*) et une compétence qui serait limitée et dangereusement irresponsable[7].

Mayhew (1980) se dit convaincu que les objectifs de la formation générale ne sont pas incompatibles avec les programmes intensifs en sciences ou dans tout autre champ du savoir; pour lui, au contraire, l'étude rigoureuse, approfondie d'un domaine particulier est une composante essentielle d'une bonne formation de premier cycle[8].

Pour sa part, John B. Bennett (1977) rapporte ces propos de Richard Millard : « Si, pour saisir la signification d'un champ spécialisé, des connaissances générales constituent un préalable nécessaire, il est également vrai qu'une concentration sert à focaliser ou à mettre en perspective un savoir qui porte sur de larges champs d'étude[9] ». Quant à Tanner et Tanner (1975), ils rappellent combien notre monde a besoin à la fois de généralistes et de spécialistes et de la contribution respective des uns et des autres[10].

Sur le plan du curriculum des établissements cette préoccupation de concilier formation générale et formation spécialisée va s'exprimer de plusieurs façons notamment dans la pédagogie et dans l'orientation que l'on va donner aux « majeurs » ou concentrations. Les auteurs de l'ouvrage *Missions of the College Curriculum* (1977), après avoir montré la justification des « majeurs » et des concentrations, l'essor et le prestige qu'ils ont acquis au cours des années, soulignent cependant certaines de leurs faiblesses notoires : a) ils prennent une portion trop considérable du temps que l'étudiant consacre à ses études; car au-delà des exigences formelles de certains « majeurs » et concentrations, beaucoup d'étudiants utilisent « les cours au choix » (*electives*) pour se spécialiser encore davantage au lieu d'élargir leurs horizons; b) ils sont d'orientation trop étroite et répondent difficilement aux intérêts interdisciplinaires des étudiants; c) ils conduisent à négliger des cours qui sont conçus et offerts pour des étudiants non inscrits dans des majeurs*.

Aussi ne s'étonnera-t-on pas que les auteurs de cette importante étude fassent aux collèges les recommandations suivantes qui ont pour objectif fondamental de garder le « majeur » ou la concentration comme une partie et non la totalité de la formation de niveau sous-gradué :

1. limiter le nombre total d'heures pouvant être consacrées au « majeur » sans pour autant accroître le nombre d'heures requises pour obtenir le diplôme;
2. encourager les départements à développer davantage de cours qui ne soient pas conçus dans l'optique de « majeurs » (*courses for non-majors*);
3. encourager le développement de deux options principales dans chaque département : une pour les étudiants qui n'ont pas l'intention de poursuivre au niveau des 2e et 3e cycles leurs études spécialisées, l'autre pour ceux et celles qui entendent poursuivre plus avant dans la même concentration;
4. fournir plus de possibilités aux étudiants de prendre des doubles « majeurs », des « mineurs », des « majeurs interdisciplinaires » et des majeurs conçus par les étudiants eux-mêmes[11] (*self-created majors*).

Levine (1978) donne des exemples d'établissements où l'on a adopté l'une ou l'autre des mesures suivantes :

a) instauration d'une politique limitant le nombre de cours qu'un étudiant peut suivre dans son champ de concentration; b) mise en place d'un service qui conseille les étudiants sur l'orientation à donner à leurs programmes de formation; c) organisation du corps professoral sur des bases autres que le département ou la spécialité : *e.g.* groupes interdisciplinaires ou regroupements en fonction de thèmes d'étude[12].

Ernest A. Lynton (1982) propose, quant à lui, que l'on inclue dans les exigences mêmes d'un « majeur » ou d'une concentration ce qu'il faut pour atteindre les objectifs de formation générale que s'est donnés un établissement. Il estime que le majeur ne devrait plus être étroitement défini comme la simple acquisition des habiletés et de la méthodologie propres à une discipline mais devrait inclure également tout ce qui est nécessaire pour intégrer ce savoir particulier de même que ces activités et habiletés professionnelles dans des perspectives éducatives plus larges[13].

* « They lead to the neglect of courses that are designed and provided for nonmajors. Too often, the courses that departments offer for nonmajors are regarded as having low priority » (p. 189).

Ainsi, dans la documentation, on trouve un certain nombre de suggestions qui visent à ouvrir les programmes de concentration, à leur conférer des visées moins étroites. On invite professeurs et départements à songer davantage, dans leurs cours, aux étudiants qui n'envisagent pas de faire carrière dans les spécialités qu'ils enseignent. Cependant la tendance la plus significative est de renforcer les programmes de formation générale vus comme un ingrédient indispensable pour qui aspire à une bonne éducation collégiale. Ce qui d'ailleurs n'entame en rien le crédit et l'importance très grande que les administrateurs et le corps professoral de la plupart des établissements accordent aux études plus spécialisées. En fait, à travers des débats parfois très vifs et des réformes aux succès variables, c'est la recherche d'un meilleur équilibre et d'une symbiose plus intime entre spécialisation et formation générale qui semble le mieux caractériser les efforts de renouveau, lorsqu'on les analyse sous cet angle.

3.2 Formation générale et formation professionnelle

Le thème du nécessaire rapprochement entre la formation générale et la formation professionnelle est un des plus récurrents dans la documentation qui nous occupe. « Education for Character, Career and Society », « The Marriage of the Humanities and the Trades », « Technical-Career Education Must Include Liberal Learning », « Real Career Education Comes from the Liberal Arts », « The Humanities vs Careerism », « Careers, Competencies, and Liberal Education », « Liberal Learning and Career Preparation », « Vocational and Liberal Arts Education : in Search of a New Strategy », « Genuine » Liberal Education : An Excellent Preparation for Law School[14] », tous ces titres d'articles récents indiquent bien l'acuité de la préoccupation. Très nombreux sont les commentateurs et les établissements qui proclament l'interdépendance de la formation générale et de la formation professionnelle et explorent des façons de faire pour mieux assurer cette interdépendance.

Cette vision des choses n'a rien de nouveau comme l'expliquent plusieurs spécialistes de la question. Même lorsque le curriculum des premiers collèges était à peu près uniforme d'un établissement à l'autre, constitué entièrement de matières obligatoires pour tous et conçu pour donner une solide formation générale, il avait aussi pour fonction de préparer les étudiants à leur carrière ou vocation. Si certains comme Hutchins ont opposé formation générale et formation professionnelle, d'autres comme Whitehead ont plutôt insisté sur l'erreur de perspective qu'il y aurait à envisager les deux types de formation sous le mode d'une antithèse. « Il ne saurait y avoir de formation technique qui ne soit pas libérale et de formation libérale qui ne soit pas technique : c'est-à-dire qu'il ne saurait y avoir d'éducation qui ne communique une vision à la fois technique et intellectuelle. En langage plus simple, l'éducation devrait procurer à l'élève quelque chose qu'il connaît bien et quelque chose qu'il sait bien faire. Cette union intime de la théorie et de la pratique contribue aux deux[15] ».

Dans un texte récent (1982), Melvin L. Barlow rappelle ce qu'écrivait en 1955 Théodore M. Greene professeur de philosophie à Yale : « La formation libérale » et la « formation professionnelle » ne devraient pas être considérées comme rivales l'une de l'autre et comme des entreprises mutuellement exclusives mais, au contraire, comme deux aspects essentiels et complémentaires de la formation intégrale d'un individu... » Et de déplorer la dichotomie qui s'est établie dans l'esprit de plusieurs pour qui la formation libérale est beaucoup plus noble mais pas très utile tandis que la formation professionnelle ou technique est très utile mais d'un niveau peu relevé. Il faut, soutient-il, réconcilier les deux types de formation[16].

Si le mariage entre formation générale et formation professionnelle réussit, le futur employé qu'est l'étudiant de collège devrait, selon les auteurs de *Missions of the College Curriculum*, manifester des dispositions du type :

- « être capable d'apprécier les contextes local, national et international dans lesquels s'effectue son travail;
- être conscient des branches du savoir qui renferment des données et des connaissances pertinentes à son occupation;
- être capable de communiquer efficacement avec les collègues de travail, les supérieurs, les clients et le public en général;
- faire montre de débrouillardise quand il s'agit de s'ajuster personnellement et professionnellement à des problèmes, à des occasions qui se présentent, à des développements imprévus;
- être capable d'apprendre rapidement et de façon indépendante;
- être capable de reconnaître l'excellence dans des produits, dans le rendement d'associés ou de compétiteurs, dans des plans pour des développements futurs;
- être exercé à travailler pour satisfaire à des standards spécifiques et persévérant lorsqu'il s'agit de mener à terme des tâches;
- être capable de fixer et de respecter des standards éthiques et moraux[17] ».

Pour séduisantes qu'elles soient, ces orientations théoriques ne doivent pas masquer les difficultés nombreuses que rencontrent les établissements et les éducateurs à les traduire concrètement dans des programmes, des cours et des pratiques pédagogiques bien définis. On l'a souligné antérieurement : dans la situation économique que nous connaissons et eu égard aux perspectives du marché de l'emploi, les étudiants sont souventes fois mus par des visées utilitaristes et à court terme. Le défi consiste alors à faire saisir que le concept de carrière ne se réduit pas à quelques dispositions et habiletés immédiatement utilisables dans une fonction de travail et que par ailleurs certains cours, certains sujets, certaines matières ou disciplines apparemment très « désintéressés » peuvent non seulement contribuer à la croissance personnelle de l'étudiant dans toutes les facettes de son être mais avoir des retombées non négligeables sur sa vie de travail, la signification et l'envergure que celle-ci va prendre. Comme le rappelle Edwin J. Delattre, une carrière ne saurait se ramener à une succession d'emplois et de promotions, à un accroissement de revenus; une carrière c'est aussi une forme d'engagement dans un type d'activité professionnelle qui mobilise toute la personne et la fait progresser[18].

La problématique des rapports entre formation générale et formation professionnelle est sensiblement différente dans les collèges communautaires et dans les collèges d'arts libéraux. Depuis vingt ans, la formation professionnelle en est venue à occuper une place de plus en plus grande dans le curriculum des collèges communautaires[19]. Par voie de conséquence, les cours dans les disciplines dites libérales (*e.g.* histoire, philosophie, littérature, etc.) ont perdu de la faveur auprès des étudiants, leur apparaissant souvent sans relation avec les occupations qui les attendent. Établissements et éducateurs doivent donc travailler à faire la démonstration qu'au contraire ces matières ont quelque chose à apporter à une formation professionnelle que l'on ne veut pas réductrice. En 1964, les membres d'un comité national mis sur pied par l'American Association of Junior Colleges recommandaient que « du temps soit réservé, même dans un curriculum de deux ans, pour au moins quelques cours de base en langues, en arts et en sciences sociales. Les techniciens du futur doivent être inoculés contre la maladie de la surspécialisation... Ils ne doivent pas être forcés de se concentrer de façon si étroite sur la technologie qu'ils ne puissent être des citoyens utiles ou ne puissent s'accommoder à des changements survenant dans leurs propres spécialités[20] ». Pareille recommandation demeure d'actualité et traduit sinon inspire nombre d'initiatives que prennent des collèges communautaires pour rapprocher ou mettre en relation formation générale et formation professionnelle.

Dans les collèges d'arts libéraux, dont le curriculum est davantage marqué par des perspectives de formation générale, les efforts semblent se déployer dans deux directions principales : a) faire en sorte que les programmes basés essentiellement sur l'étude des disciplines libérales continuent d'être pour un bon nombre d'étudiants la meilleure préparation à leur future carrière professionnelle; b) par diverses mesures, s'assurer que l'on sensibilise davantage et prépare mieux les étudiants au monde du travail et aux exigences d'une carrière professionnelle[21].

En fait, avec des accents différents et dans des formes qui peuvent varier, dans les deux types d'établissements on observe cette tendance notée par Gaff à voir la formation générale et la formation professionnelle comme intimement liées. Après tout, comme le rappellent Cohen et Brawer : « Un certain contenu provenant de la plupart des disciplines libérales est essentiel aux travailleurs dans la plupart des occupations. Et comme la plupart des diplômés des collèges d'arts libéraux seront des employés pour la majeure partie de leur existence, ils devraient comprendre le monde du travail[22] ».

4. Philosophies de l'éducation et curriculum

Le curriculum que se donne un établissement est conditionné par la philosophie de l'éducation que cet établissement adopte ou véhicule *de facto*. Cette philosophie exprime la conception qu'on se fait de l'éducation et de son processus. Elle traduit une certaine façon d'envisager la personne humaine, son développement et ses besoins. Elle exprime une perception des attentes et exigences de la société en spécifiant le type de contribution sociale qu'entend apporter l'établissement.

Il existe — c'est un truisme de le rappeler — plusieurs philosophies de l'éducation. Dans le chapitre 10 de son *Handbook on Undergraduate Curriculum* (1978), Arthur Levine propose une comparaison des philosophies de l'enseignement supérieur qui ont peut-être le plus marqué le curriculum des collèges et la pensée des personnels à l'œuvre dans les établissements américains de niveau postsecondaire. Il présente succinctement les vues du Cardinal John Henry Newman (1801-1890), John Dewey (1859-1952), Alfred North Whitehead (1861-1947), Thorstein Veblen (1857-1929), Abraham Flexner (1866-1959), Robert Maynard Hutchins (1899-1977) et Clark Kerr (1911-19). Il s'agit là, selon lui, des auteurs qui alimentent le plus le contenu des discussions portant sur l'orientation à donner au curriculum des collèges[23].

Levine consacre également un autre chapitre de son ouvrage[24] à l'évocation des travaux d'une vingtaine d'autres théoriciens, experts ou comités d'étude qui n'ont pas le statut des auteurs pré-cités; dont les idées, parfois radicales, ne sont pas toujours acceptées; qui n'ont pas nécessairement eu un impact perceptible sur le curriculum des études sous-graduées, mais qui s'entendent pour affirmer que celui-ci devrait connaître des changements substantiels.

La simple énumération de quelques-uns d'entre eux suffira à établir que le sens des modifications jugées souhaitables varie de l'un à l'autre : Stephen Bailey (*The Purposes of Education*, 1976); Daniel Bell (*The Reforming of General Education*, 1966); Paulo Freire; Ivan Illich; B.F. Skinner; Eric Jantsch; Jean Piaget; Carl Rogers, E.F. Schumacher; A.F. Toffler... Les deux premiers ont proposé une certaine vision de l'ensemble du curriculum des études sous-graduées. Quant aux autres, leurs écrits ont pu avoir une influence sur le contenu de certains cours, la pédagogie utilisée par les professeurs, la façon de penser les rapports école-société, l'image qu'on se fait de la fonction sociale et politique de l'école, etc.

S'agissant plus spécifiquement des programmes de formation générale, Levine indique, au début de son livre, qu'ils ont été fondés sur une variété de philosophies de l'éducation, quatre des plus communes étant : le pérennialisme, l'essentialisme, le progressivisme et le reconstructionisme. Il est intéressant de noter que ces quatre courants de pensée se retrouvent dans la classification des options relatives à un curriculum identifiées par Theodore Brameld il y a une trentaine d'années[25] de même que dans la vision synoptique des diverses philosophies éducatives proposées par Tanner et Tanner[26] qui en

ajoutent deux autres : le naturalisme romantique et l'existentialisme. Pour sa part, Giaff décrit les caractéristiques, forces et faiblesses des quatre tendances majeures qui sont, selon lui, l'idéalisme, le progressivisme, l'essentialisme et le pragmatisme[27].

Très succinctement, les quatre philosophies le plus fréquemment évoquées sont ainsi décrites par Levine[28] :

4.1 **Le pérennialisme** : la substance de l'éducation est pérenne. Les tenants de cette école de pensée estiment que la faculté de raisonner est ce qui distingue les êtres humains des animaux et que l'éducation doit se préoccuper surtout de développer les capacités de raisonnement des étudiants. Cela se fera surtout à travers l'étude de vérités immuables et universelles contenues dans de grands livres — certains contemporains — qui constituent en quelque sorte des classiques de la civilisation occidentale.

4.2 **L'essentialisme** : l'éducation devrait être basée sur un corpus de connaissances considéré comme essentiel et obligatoire. Ce corpus tire parti de l'héritage de l'humanité. Les sujets à l'étude sont plutôt abstraits et d'ordre conceptuel qu'appliqués ou pratiques. Dans une perspective essentialiste, il n'y a pas qu'un seul curriculum possible. Cependant tous les programmes qui s'inscrivent dans ce courant de pensée sont généralement centrés sur le professeur, s'appuient sur des formes d'enseignement et d'apprentissage éprouvées et sont basés sur la prémisse qu'apprendre est chose difficile et requiert un dur travail de la part des étudiants qui n'y consentent souvent que de mauvaise grâce.

4.3 **Le progressivisme** : basé sur une *expérience de la vie* plutôt que sur une *préparation à la vie* comme dans le cas du pérennialisme. L'éducation se trouve alors centrée sur l'étudiant, le professeur faisant figure et jouant le rôle de conseiller et d'expert. Le curriculum est axé sur des problèmes à étudier plutôt que sur un contenu à assimiler. On travaille à développer chez l'étudiant des façons de penser et des méthodes d'enquête.

4.4 **Le reconstructionisme** : ce courant s'inscrit dans le sillage du progressivisme et y ajoute un souci de reconstruire la société.

Les noms d'Adler, Hutchins et Mark Van Doren sont généralement associés au pérennialisme; Arthur Bestor et le Harvard Committee on General Education (1945-46) représentent bien le courant essentialiste; John Dewey et William Kilpatrick sont classés par Levine parmi les tenants du progressivisme; le reconstructionisme s'exprime notamment dans les travaux de George Counts et Theodore Brameld. On peut également accoler le nom de certains collèges bien précis à chacune de ces grandes orientations. D'ailleurs, le lecteur pourra par lui-même déterminer à quelle philosophie de l'éducation se rattachent les programmes institutionnels que nous décrivons dans le prochain chapitre de notre dossier-souche.

Nous terminerons ce court développement sur les rapports entre philosophie de l'éducation et curriculum en insistant sur les points suivants qui n'ont rien d'extraordinaire mais qu'il n'est peut-être pas sans intérêt de rappeler ici :

1° Une philosophie de l'éducation est un outil qui permet à des éducateurs et à des établissements de faire un choix éclairé parmi un grand nombre d'objectifs possibles et parmi un ensemble de moyens susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs retenus; ainsi, dans leur tableau synoptique auquel nous avons déjà fait référence, Tanner et Tanner schématisent ce qui différencie les quatre philosophies présentées plus haut en indiquant très *brièvement* pour chacune : a) quel est l'objectif principal poursuivi; b) de quoi est fait le curriculum s'inspirant de telle philosophie; c) quelle méthode (au sens large du terme) chacune d'elles privilégie; et d) comment on se représente celui qui apprend (*ideal learner*). Sur le plan théorique, il y a une continuité, une cohérence, une congruence entre tous ces éléments.

2° Dans les faits, la pratique éducative peut contredire la philosophie de l'éducation qu'on met de l'avant et qui figure habituellement en bonne place dans l'annuaire de l'établissement. On peut prétendre viser la promotion de principes et de valeurs démocratiques et recourir à une pédagogie qui va à l'encontre de cet idéal. On peut souhaiter développer la créativité chez les étudiants mais n'encourager que le conformisme par les activités d'apprentissage que l'on propose ou les modes d'évaluation que l'on privilégie.

3° Le curriculum des établissements ne repose pas toujours sur une philosophie très explicite ni spécifique. Il se trouve nombre de cas où c'est plutôt l'éclectisme qui règne.

4° Même là où une orientation précise a été formellement définie et adoptée par l'établissement, on se rendra souvent compte, à travers une analyse du vécu pédagogique, que coexistent et cohabitent plusieurs philosophies de l'éducation. Plus l'établissement est populeux et polyvalent, plus l'on a de chances de vérifier cette allégation. D'un département à l'autre et parfois même au sein d'une même unité départementale les cours et les activités d'apprentissage peuvent reposer sur des options philosophiques et pédagogiques très contrastées...

5. Curriculum et principes organisateurs

Même lorsqu'on s'entend au niveau d'un établissement sur une philosophie de l'éducation et sur des objectifs institutionnels précis, il reste encore à traduire ses options et convictions dans des modalités administratives et pédagogiques. On a intérêt, en particulier, à se donner ce que Conrad appelle un principe organisateur, c'est-à-dire un axe autour duquel va se bâtir le curriculum. Il faut déterminer à partir de quoi et en fonction de quoi on va travailler à la formation et au développement de l'étudiant. Il faut préciser par quel biais on va proposer ou transmettre des connaissances, favoriser l'émergence d'habiletés, d'attitudes, de comportements et de valeurs chez les étudiants.

Dans la documentation on rencontre plus d'une typologie pour caractériser la variété des curricula institutionnels. Eisner et Valance (1974) identifient et comparent cinq approches qui permettent de situer la plupart des programmes de formation générale[29]. Hug (1975) recourt à sept catégories pour distinguer les curricula institutionnels les uns des autres[30]. Bergquist (1977) présente huit modèles de curriculum[31]. Une analyse comparative de ces typologies aurait sans doute été très éclairante* mais aurait exigé un développement trop long qui ne nous semble pas pertinent dans le cadre de notre dossier-souche. Nous avons donc préféré ne décrire qu'une seule typologie — celle de Conrad — que nous utiliserons à des fins d'illustration de l'éventail de possibilités qui s'offrent et d'orientations effectivement adoptées par les établissements d'enseignement postsecondaire.

Pour Conrad, lorsqu'un établissement désire planifier de façon systématique son curriculum, la première étape consiste à choisir un principe organisateur. A cet égard, il identifie cinq grandes options. Le curriculum d'un collège peut s'organiser autour ou en fonction des réalités suivantes[32] :

1° *les disciplines* : actuellement la majorité des curricula sont ainsi organisés. La transmission du savoir emprunte les canaux mêmes qui ont servi à la production du savoir et à sa mise en ordre;

2° *le développement de l'étudiant* : le curriculum vise alors à assurer un développement intégral de l'étudiant, autant sur le plan affectif que sur le plan cognitif;

3° *les chefs-d'œuvre et les grandes idées* : l'étude des «classiques», des grands ouvrages y compris ceux de certains auteurs contemporains, amène l'étudiant à se confronter aux problèmes les plus fondamentaux et en quelque sorte intemporels de l'humanité;

4° *les problèmes sociaux* : dans cette optique, on estime que la meilleure façon de transmettre un savoir et de l'appliquer c'est d'étudier des problèmes du monde contemporain tels la pollution, le contrôle de la population, les transports, les communications, etc.;

5° *le développement d'habiletés très précises* : il s'agit d'organiser des expériences éducatives à travers lesquelles l'étudiant va acquérir un niveau déterminé de compétence et en faire la démonstration : *e.g.* capacité d'écrire, de communiquer, de résoudre des problèmes, etc.

Nous allons maintenant décrire chacune de ces orientations possibles à l'aide de la documentation constituée pour les fins du dossier-souche.

5.1 Curriculum organisé autour des disciplines

Nous l'avons déjà indiqué : parmi les principes d'organisation d'un curriculum, celui qui prédomine et le plus largement dans les établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis c'est celui qui fonde le curriculum sur l'étude des principales disciplines. Pareil curriculum met une insistance particulière sur la transmission et l'acquisition du savoir.

A cet égard, Conrad rappelle[33] que depuis Platon et Aristote les philosophes de toutes les époques se sont posé trois questions cruciales : comment définit-on le savoir ? comment acquiert-on le savoir ? comment distinguer ce qui est savoir véritable de ce qui ne l'est pas ? Il fait observer également qu'il y a plusieurs façons d'organiser le savoir : *e.g.* les 10 catégories de John Dewey; les 31 du système de classification de la Library of Congress et les 10 développées par Mortimer Adler pour l'*Encyclopedia Britannica*.

Cependant dans les maisons d'éducation — et ce depuis fort longtemps — c'est par le truchement des disciplines «académiques» que l'on cherche à communiquer à la fois *le contenu* du savoir constitué et *les méthodes* à l'aide desquelles on peut travailler à enrichir et développer ce savoir ou procéder à un examen critique de ce qui se présente comme un savoir.

Il exite plusieurs définitions de ce qu'est une discipline. Conrad, par exemple, cite celle de King et Brownell[34]. Pour notre part, nous retiendrons ce qu'en disent Marcus et Dressel** (1982) : «Une discipline peut être vue sous plusieurs angles : un champ d'étude, un mode d'investigation, un corpus organisé du savoir, un ensemble interrelié d'intérêts et d'engagements «valoriels» (*value*

* Elle aurait notamment fait ressortir de nombreux rapprochements et recoupements d'une typologie à l'autre.

** Le développement que nous consacrons aux rapports entre disciplines et curriculum, disciplines et formation générale, s'appuie beaucoup sur l'excellent ouvrage de Paul L. Dressel et Dora Marcus : *On Teaching and Learning. Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines*. Ce que nous en tirons ne donne qu'une bien faible idée de la richesse de contenu de ce livre. D'autre part nous sommes bien conscient que le thème abordé ici commanderait un traitement beaucoup plus élaboré. Nos propos ont surtout comme fonction de suggérer des pistes de réflexion sur la question.

committments) ou un ensemble d'objets ou de phénomènes que les hommes ont cherché à expliquer. (...) *Une discipline est une façon systématique d'organiser et d'étudier des phénomènes réels en recourant à des abstractions*[37] ».

Plus loin, les mêmes auteurs présentent les principales composantes d'une structure disciplinaire : 1) composante substantive, perceptuelle, conceptuelle; 2) composante linguistique et mathématique, symboles non discursifs et langage technique; 3) composante syntaxique ou organisationnelle; 4) composante « valorielle »; 5) composante conjonctive (relation avec les autres disciplines). Chacune de ces composantes comporte une série d'éléments constitutifs que les auteurs ont rassemblés dans un seul tableau qu'ils commentent par la suite[38]. Il y a là de quoi faire saisir comment s'articulent les composantes essentielles d'une discipline et les différents registres de préoccupations que l'on peut avoir au sein d'une discipline ou à l'endroit d'une discipline (lorsqu'on la regarde de l'extérieur pour la comprendre ou la critiquer).

Il existe plusieurs façons de classer les disciplines. Aristote[37] distinguait le disciplines *théoriques* (*e.g.* métaphysique, mathématique, sciences naturelles), des disciplines *pratiques* (*e.g.* éthique, politique) et des disciplines *productives* (*e.g.* beaux-arts, arts appliqués, ingénierie). Phenix (1964), lui, les regroupe sous six catégories qui ont comme visée commune la recherche d'un sens, d'une signification[39] :

1° *les disciplines symboliques* (langues, mathématiques et les formes symboliques non discursives) qui renvoient aux symboles créés par les hommes pour promouvoir la pensée et la communication. Ces symboles, font remarquer Dressel et Marcus, sont très conditionnés par le contexte culturel dans lequel ils prennent naissance. Ces disciplines « sont essentielles à l'étude de toutes les autres disciplines. Par ailleurs l'étude de n'importe quelle discipline devrait avoir pour résultat une habileté accrue à utiliser le langage, les mathématiques et les formes symboliques non discursives comme des moyens de penser et de communication avec autrui, et pas seulement pour les spécialistes de la discipline[39] »;

2° *les disciplines empiriques* (sciences physiques, biologiques, sociales et psychologie) qui visent à comprendre certains aspects du monde réel et permettent d'en tirer des applications concrètes;

3° *les disciplines esthétiques* (musique, arts visuels, danse, littérature) qui ont trait à l'étude et à l'appréciation du beau sous toutes ses formes. « En un sens, toutes les réactions esthétiques sont individuelles et subjectives mais on peut aussi les apprendre et les modifier à travers une éducation formelle et par une association avec et une assimilation des valeurs et des points de vue d'autrui*[40] »;

4° *les disciplines éthiques* : étude de ce qu'un individu doit faire dans un contexte personnel ou social bien précis. L'éthique rejoint toutes les facettes de la condition humaine et de la vie en société;

5° *les disciplines synoptiques* (histoire, philosophie, religion) à travers lesquelles on s'efforce de fournir une synthèse ou un point de vue intégrateur du savoir sur l'homme et sur le monde;

6° *les disciplines « synnoetiques »* : à l'aide de ce néologisme, Phenix a voulu référer à une forme de connaissance d'ordre existentiel où à travers ce qu'il vit, les relations qu'il entretient avec autrui, les prises de conscience qu'il fait, l'étudiant apprend à se mieux comprendre, à se mieux situer dans le monde et par rapport à sa destinée propre. Psychologie, littérature, philosophie et religion apporteraient une contribution en ce sens. Pour Dressel et Marcus, il apparaît douteux que cet aspect du savoir constitue un champ de disciplines ou qu'il se développe par un enseignement direct[41].

Dans la documentation, on réfère souvent à cette catégorisation des disciplines par Phenix. C'est pourquoi nous avons cru utile de la présenter très sommairement. Par ailleurs, Dressel et Marcus soulignent qu'on regroupe souvent les disciplines en fonction de la contribution majeure qu'elles apportent au développement et à l'accroissement des capacités humaines. De ce point de vue, on peut les répartir ainsi[42] :

- *habiletés sur le plan de la communication* : langues, littérature, art, musique, théâtre, logique, mathématiques, statistiques;
- *exactitude dans la recherche* : sciences naturelles, sciences sociales, mathématiques, statistiques;
- *validité du raisonnement* : logique, science, mathématiques, statistiques;
- *compréhension synoptique* : histoire, philosophie, théologie, métaphysique;
- *sensibilité aux valeurs humaines* : art, musique, littérature, langue;
- *sagesse dans l'évaluation* : éthique, esthétique, littérature.

Quand on prend conscience ainsi des propriétés des disciplines, on ne s'étonne pas qu'elles constituent le principe organisateur le plus récurrent dans le curriculum des collèges et des universités. De plus le savoir s'est progressivement et principalement constitué par le biais de recherches disciplinaires. Aussi pense-t-on que c'est à travers l'étude des disciplines qu'on a le plus de chances de comprendre et d'assimiler ce savoir.

Sur un plan plus pratique, les collèges et universités étant organisés sur la base de départements disciplinaires, un curriculum axé autour des disciplines s'accorde bien avec les structures institutionnelles et facilite le transfert d'un établissement à l'autre.

Les avantages d'un tel curriculum sont donc importants et laissent présager une faveur durable de ce mode d'organisation des études sous-graduées. Cependant, revers de la médaille, on peut aussi pointer un certain nombre d'inconvénients, notamment ceux qu'évoque Conrad[43] :

* « In a sense, all esthetic reactions are individual and subjective, but they are also learned through and can be modified by formal education and by association with and assimilation of the values and views of others ».

1° Il est difficile, sinon impossible, de structurer le curriculum de manière à ce qu'il incorpore les principaux concepts et modes d'enquête communs aux nombreuses disciplines à travers lesquelles se découpe l'univers de la connaissance.

2° Un curriculum basé sur les disciplines fait davantage l'affaire des professeurs que des étudiants, les besoins affectifs de ceux-ci et leurs préférences sur le plan éducatif (les objectifs qui leur sont chers) n'étant pas suffisamment pris en considération.

3° Le langage spécialisé des disciplines et les frontières rigides qui les délimitent entravent l'application du savoir à la résolution de problèmes contemporains et à l'extension de la recherche de base : *e.g.* le biologiste doit être au courant de ce qui se passe en physique et en chimie s'il veut pousser plus loin les travaux dans sa sphère de compétence propre.

Voilà pourquoi on ne s'étonnera pas de ce que les plaidoyers pour une *approche interdisciplinaire* viennent souvent des plus grands savants d'une discipline donnée.

Plus loin dans son ouvrage[44], traitant spécifiquement de programmes de formation générale qui sont de nature interdisciplinaire, le même Conrad énumère une série d'avantages et d'inconvénients rattachés à l'interdisciplinarité. Tout d'abord les cours ou programmes interdisciplinaires permettent de toucher à des thèmes ou à des problèmes qui ne sont traités que de façon incomplète par les disciplines traditionnelles. Ils offrent la possibilité de saisir les liens, les voies de passage entre les diverses branches du savoir. Ils peuvent aider les professeurs à redéfinir leur propre discipline et à concevoir de nouvelles façons de donner les cours relevant du département.

Les cours et programmes interdisciplinaires peuvent occasionner le rassemblement de diverses composantes (professeurs, professionnels, étudiants, administrateurs) de l'établissement et devenir une sorte d'outil de révision du curriculum.

Semblables cours ou programmes peuvent constituer une source de motivation pour les étudiants et ils entraînent souvent de l'innovation au chapitre des méthodes d'enseignement. Enfin ils sont autant de nouvelles voies susceptibles de favoriser une meilleure *intégration* du savoir.

Parmi les difficultés et inconvénients, Conrad donne du relief à quatre facteurs en particulier :

1° de tels cours ou programmes sont une atteinte à l'hégémonie départementale;

2° il y a un manque de soutien institutionnel à de tels programmes qui sont beaucoup plus exigeants pour les professeurs : il n'y a pas de « récompense » prévue pour un mode de fonctionnement qui ne cadre pas avec les us et coutumes de l'établissement;

3° il est souvent difficile de trouver la documentation appropriée à ce type de cours ou de programmes;

4° reste enfin la difficulté d'établir un langage commun entre professeurs appartenant à des disciplines diverses par les concepts et les méthodologies.

DISCIPLINES ET FORMATION GÉNÉRALE

Comme on peut s'y attendre, les disciplines occupent une bonne place dans les programmes spécifiquement conçus pour assurer une formation générale aux étudiants des collèges. On organise notamment des cours d'introduction à une discipline ou des cours plus avancés dans une discipline. Cependant, comme on l'a vu, nombre d'analystes font reproche à ces cours d'être trop à la remorque des exigences d'une formation spécialisée dans la discipline. Aussi, sans entrer dans trop de détails, ni prétendre à un bilan complet, nous voudrions indiquer très sommairement deux directions majeures que semblent vouloir emprunter théoriciens et praticiens touchant la question des rapports disciplines-formation générale.

1° On s'applique à mieux mettre en évidence le rôle crucial que les disciplines peuvent jouer dans la formation intégrale des étudiants. Ainsi, par exemple, la Commission on the Humanities (1980) écrit : « Les efforts pour donner une nouvelle signification à la formation libérale doivent continuer; tous ces efforts devraient souligner l'importance des humanités pour développer les capacités mentales et le savoir d'ordre historique requis pour :
   — avoir une bonne maîtrise de l'anglais écrit et parlé;
   — jouir des arts et avoir un jugement éclairé en la matière;
   — comprendre d'autres cultures (de préférence cette compréhension sera basée sur la connaissance de langues étrangères);
   — analyser et évaluer des problèmes éthiques, des enjeux politiques et les questions de valeur sous-jacentes à la science et à la technologie[45] ».

Du côté des sciences naturelles et des sciences sociales également, on se soucie de faire ressortir la contribution que ces disciplines peuvent apporter à la formation générale des étudiants, ce qui justifie leur inclusion dans des programmes ayant expressément cette visée[46].

2° On cherche à dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline et à proposer aux étudiants des activités et des expériences qui les aident à saisir ces aspects fondamentaux d'une discipline donnée.

« Qu'enseigneriez-vous et comment l'enseigneriez-vous si vous saviez qu'aucun étudiant de votre classe ne devait jamais prendre d'autre cours dans cette discipline ?... On devrait se poser cette question pour chaque cours, non pas nécessairement avec l'idée de modifier radicalement ce que l'on offre présentement, mais comme un outil heuristique pour établir une couche d'objectifs de formation générale comme fondement d'un enseignement efficace[47] ».

En sciences, par exemple, faut-il enseigner *la science* ou *sur la science* ? Quelle envergure doivent avoir les cours de sciences et comment doivent-ils être organisés ? Les cours de sciences doivent-ils se concentrer sur la méthodologie et la nature de la pensée scientifique ? Faut-il attirer plutôt l'attention sur ce qui n'est pas connu ? Quelle place faut-il réserver à la technologie dans ses rapports avec la science ? Et l'on pourrait allonger la liste des interrogations.

Dressel et Marcus rappellent qu'enseigner à partir d'une discipline est fragmentaire et antithétique à une formation générale à moins que celui qui apprend acquière des connaissances sur les origines, la nature essentielle et le développement de cette discipline. Qu'il saisisse également en quoi elle se distingue des autres disciplines et quelles relations elle entretient avec elles. Toujours selon Dressel et Marcus, on peut organiser un enseignement disciplinaire de diverses façons : 1) à partir du contenu : faits, principes, concepts; 2) à partir du mode d'investigation propre à la discipline; 3) à partir des applications de la discipline; 4) en se centrant sur les valeurs et les biais implicites ou explicites dans une discipline et dans ses applications; 5) à partir d'un choix de contenu et d'expériences éducatives qui visent à répondre à des besoins sociaux ou à assurer le développement personnel de l'étudiant à court et à long terme[49].

Dans leur ouvrage, ils insistent beaucoup sur la nécessité de proposer aux étudiants des activités éducatives qui les aident à aller au cœur d'une discipline et à se l'approprier. Ainsi, par exemple, ils proposent une liste d'expériences d'apprentissage susceptibles d'aider les étudiants à mieux saisir la nature des disciplines symboliques[50]; ils alignent, paraphrasant Krug (1967), une série de critères à l'aide desquels on peut choisir des expériences visant à faire prendre conscience de ce qu'il y a de fondamental dans l'histoire[51]; référant à un travail de Wesley et Adams (1952) qui se sont appliqués à mettre de l'ordre dans les concepts relatifs au domaine social, ils estiment que cette hiérarchisation allant du plus simple au plus complexe pourrait inspirer une séquence d'expériences éducatives à travers lesquelles on travaillerait à assurer une maîtrise progressive de ces niveaux de complexité[52]. En 1981, un séminaire regroupant des spécialistes américains et japonais avait pour thème : « Fundamentals of Chemistry for the Non-Major in Tertiary Education. Minimum Principles for the Non-Science Specializing Citizen[53] ». D'où l'on voit que cette recherche du fondamental dans une discipline rejoint aussi cette autre préoccupation mentionnée précédemment : tenir compte des besoins diversifiés des étudiants, notamment en instituant un enseignement disciplinaire destiné à ceux qui n'entendent pas faire de cette displine leur spécialisation.

Ces quelques observations et références sont sans doute fragmentaires mais elles sont indicatives de propositions ou d'efforts sérieux visant à donner une nouvelle impulsion, une plus grande profondeur et un plus fort coefficient de pertinence aux cours de formation générale centrés sur les disciplines...

5.2 Curriculum et développement de l'étudiant

D'un certain point de vue, on a toujours considéré le développement de la personne comme une préoccupation centrale du système d'enseignement, des établissements et de leur personnel. Quel programme d'éducation ne mettra pas au premier rang de ses objectifs de favoriser le développement de l'étudiant, l'épanouissement de tout son être ? À grands renforts de rhétorique, pratiquement tous les curricula institutionnels se proposent de contribuer à l'actualisation des potentialités propres à chaque élève. À ce niveau de généralités, tous les établissements se ressemblent.

Ce qui est nouveau et différent c'est que :

- maintenant on connaît mieux, de façon empirique et statistiques à l'appui, comment une personne se développe, par quels stades ou quelles phases elle passe, les conditions qui favorisent ou entravent son développement, les répercussions de divers aménagements institutionnels ou de certaines interactions humaines sur sa croissance;
- on sait mieux également comment les personnes peuvent prendre en main leur propre vie et développer des dispositions à apprendre par elles-mêmes tout au long de leur existence;
- on constate que des professeurs, professionnels non enseignants ou responsables de services éducatifs s'appuient de plus en plus sur ces connaissances pour donner une orientation plus « développementale » à leur enseignement ou à leurs activités professionnelles;
- enfin, des établissements, très peu nombreux pour l'instant, font du développement de la personne le principe d'organisation de leur curriculum.

Une documentation de plus en plus abondante rend compte de ces tendances. Ainsi, pour ne fournir que deux exemples, dans des ouvrages[54] comme *Encouraging Development in College Students* (1978) et *The Modern American College* (1981), on propose :

- une synthèse des principales théories et découvertes touchant les cycles de la vie, la croissance sur le plan cognitif et affectif, le développement moral, etc.;
- des réflexions sur l'impact que ces découvertes peuvent avoir sur l'enseignement des disciplines et, à l'inverse, des essais qui montrent comment le contact avec les différentes disciplines peut contribuer au développement des personnes;
- des vues sur la façon d'introduire des perspectives développementales dans des programmes de formation générale, dans des méthodes pédagogiques, dans des services, etc.

Le lecteur intéressé à ces questions trouvera donc dans ces deux livres quantité de réflexions, de suggestions et de références bibliographiques en rapport avec cette thématique.

Pour les fins du dossier-souche, nous nous bornerons à consigner rapidement un certain nombre d'observations touchant le développement de l'étudiant comme principe d'organisation du curriculum d'un établissement.

Ce qui caractérise essentiellement un tel type de curriculum c'est que le collège conçoit un programme et des activités de formation qui visent expressément à permettre à l'étudiant de savoir qui il est et qui il veut devenir, de réaliser une intégration et une harmonie des diverses dimensions de son développement : émotif, cognitif et moral. La marque de commerce de pareille orientation : une *flexibilité* plus grande pouvant s'exprimer à travers une diversité de modalités : type d'études proposées, types d'horaires, individualisation et personnalisation des programmes[54], etc. On cherche à répondre de façon précise aux besoins variés des étudiants — «jeunes» et «adultes» — fréquentant les établissements d'enseignement postsecondaire. On tient compte de leurs caractéristiques et on mise sur un engagement personnel de leur part dans l'orientation et l'organisation de leurs études.

Traitant des avantages et inconvénients d'un curriculum qui s'articule à partir d'un tel principe organisateur, Conrad[55] signale d'abord trois arguments favorables :

1° la flexibilité de ce genre de programmes encourage la créativité des étudiants et accroît leur motivation;
2° on prend vraiment en considération la personne dans sa totalité; on ne se limite pas au seul développement sur le plan cognitif;
3° on favorise une plus grande liberté et responsabilité chez l'étudiant.

Revers de la médaille, toujours selon Conrad, on déplore ou on objecte qu'un tel curriculum :

1° porte une attention insuffisante à l'acquisition et à la transmission du savoir;
2° constitue une approche élitiste réservée aux étudiants privilégiés qui n'ont pas trop à se préoccuper de leur préparation à une carrière;
3° n'est pas facile à concevoir et à mettre en œuvre dans la mesure où les *besoins* des étudiants ne sont pas toujours clairement identifiés et que l'entente à leur sujet ne va pas de soi, loin de là...

À ce sujet, Lamdin (1982) soutient qu'un curriculum centré sur le développement propre à une personne doit, pour avoir du sens et de la cohérence, satisfaire à quatre conditions générales :

1° l'étudiant doit connaître les options qui s'offrent à lui, savoir ce qu'il choisit et ce qu'il rejette, et pourquoi il le fait;
2° l'étudiant doit être bien conseillé par un membre du personnel qui a une riche expérience en éducation (...);
3° l'étudiant doit avoir la liberté d'inclure dans son programme non seulement des cours qui sont offerts par l'établissement mais également d'autres expériences éducatives quand celles-ci sont appropriées;
4° l'étudiant doit être capable de démontrer clairement comment son programme répond à ses besoins et pourquoi il pense qu'il a de la valeur sur le plan académique[56]. À cette fin on recourt souvent à la formule du contrat entre l'étudiant et l'établissement[57].

En conclusion, rappelons que si le développement de l'étudiant traverse les divers types de curriculum comme élément d'inspiration et cadre de référence général, rares sont les établissements qui font de ce développement intégral de la personne *le principe d'organisation* de leur curriculum, avec tout ce que cela supposerait en termes d'orientations à donner aux activités éducatives, de services à mettre en place, d'esprit dans le fonctionnement pour vraiment respecter les exigences d'une telle option. Mais il est indéniable que les théories, les travaux et les résultats de la recherche sur les formes et les stades du développement personnel exercent une influence de plus en plus perceptible dans certains enseignements et l'activité de plusieurs services dits de soutien à la pédagogie et à l'apprentissage...

5.3 Les «classiques» et les grandes idées

Certains éducateurs estiment que c'est à travers le contact avec les grands auteurs, les classiques d'hier et même d'aujourd'hui, que l'on peut le mieux se familiariser avec les problèmes fondamentaux qui confrontent l'humanité et avec les réponses qu'il est possible d'apporter à ces problèmes. Dans une telle perspective, il faut s'opposer à la domination du curriculum par les disciplines et à une tendance abusive à la spécialisation professionnelle. Il faut se centrer sur les problèmes d'envergure et «intemporels» plutôt que sur les problèmes particuliers ou trop brûlants d'actualité.

On organise donc le curriculum de l'établissement autour de l'étude de ces ouvrages plus fondamentaux qui vont au cœur de la condition humaine. Pareil type de curriculum est habituellement rigide et laisse peu de place au libre choix des étudiants. Il est fondé sur le postulat que ce sont les professeurs et les responsables de l'établissement qui connaissent le mieux les besoins profonds des étudiants et qui sont capables de déterminer quels types d'études et d'activités pédagogiques sont le plus susceptibles de répondre à ces besoins.

Selon Conrad[58], les avantages principaux d'un curriculum de ce genre sont les suivants :

1° les études ont un caractère très intégré;
2° l'étudiant acquiert de solides bases pour d'éventuelles études;
3° c'est un curriculum qui présente un attrait particulier pour ceux et celles qui sont partisans d'une «vraie» formation libérale.

En contrepartie, il aligne les arguments suivants :

1° c'est une option qui ne tient pas suffisamment compte des développements du savoir, spécialement en sciences;
2° c'est un programme surtout axé sur le passé, plutôt que sur le présent et le futur;
3° c'est un programme qui a tendance à privilégier les humanités au détriment des sciences et à se centrer presque uniquement sur la civilisation occidentale;
4° la rigidité du programme ne laisse pas beaucoup de place aux intérêts des étudiants;

5° pareil programme n'offre pas un caractère très pratique pour la recherche immédiate d'un emploi et ne prépare pas aussi directement que dans la majorité des établissements à des études de deuxième cycle.

Très peu d'établissements adoptent ce principe d'organisation pour leur curriculum tout entier. De fait, il n'y en a pratiquement qu'un seul auquel on fasse constamment référence dans la documentation : le St. John's College dont le programme de formation est présenté plus loin. Cependant plusieurs collèges retiennent l'étude des grands ouvrages et le contact avec les grands esprits de toutes les époques comme une composante de leur curriculum...

5.4 Les problèmes sociaux comme principe d'organisation du curriculum

Quelques établissements, encore peu répandus, organisent l'ensemble ou une partie significative de leur curriculum autour d'un ou de plusieurs thèmes sociaux comme les problèmes de l'environnement, les problèmes urbains ou les problèmes d'ordre international.

Pareils programmes sont marqués par un souci de développer chez les étudiants un sens de la responsabilité sociale et par la conviction qu'il est nécessaire de favoriser une intégration et une application du savoir chez les étudiants. Ils sont donc habituellement thématiques, d'inspiration interdisciplinaire, et peuvent laisser une bonne place à des activités hors campus, style activités communautaires ou apprentissage fondé sur l'expérience (*experiential learning*).

Toujours selon Conrad[59] les avantages et inconvénients d'une telle orientation sont respectivement :

1° La latitude et l'initiative laissées à l'étudiant dans la détermination d'une partie importante au moins de son programme sont des facteurs de motivation puissants pour les études.

2° Le caractère très contemporain de ces programmes a de quoi séduire les étudiants et correspond souvent à des attentes très explicites chez eux.

3° Ce sont des programmes qui vont à l'encontre d'une fragmentation du savoir : pour régler les problèmes auxquels on s'attaque il faut développer une vision d'ensemble de la question et miser sur la contribution de diverses disciplines pour trouver des éléments de solution appropriés.

Inconvénients

1° Certains considèrent que semblable orientation est trop engagée, trop marquée sur le plan des valeurs et que cela va à l'encontre de ce que devrait préconiser une formation vraiment libérale, perçue alors comme plus gratuite, plus désintéressée, plus axée sur la poursuite du savoir comme tel.

2° À travers de tels programmes, on aurait tendance à privilégier une vision futuriste de l'éducation et à oublier ou à négliger le riche apport historique des disciplines libérales.

3° L'habileté à résoudre des problèmes occupe une place de choix dans semblable curriculum, mais il ne s'agit là que d'une habileté parmi d'autres à développer chez les étudiants.

4° Enfin d'autres critiques de cette option estiment qu'on centre trop l'attention sur des aspects pratiques et qu'en conséquence, la formation des étudiants manque d'envergure.

5.5 Habiletés et compétences spécifiques comme principe d'organisation

Selon ce principe, la formation à assurer aux étudiants doit être fonctionnelle : l'accent doit être mis sur l'utilité de l'éducation reçue pour la vie qu'on sera par la suite appelé à mener. Sous-jacent à ce genre de curriculum, on trouve le postulat suivant : les résultats anticipés d'un processus éducatif peuvent être définis en termes de compétences précises et observables et tous les étudiants peuvent être tenus responsables de l'atteinte de ces compétences.

Dans une telle optique, les cours sont conçus pour aider les étudiants à maîtriser les compétences en question. Le curriculum spéficie donc : les compétences dont il faudra faire la démonstration; les critères d'évaluation et les niveaux de rendement exigés; les expériences à travers lesquelles l'étudiant accédera à ces compétences. Sur le plan organisationnel, ce type de curriculum peut donner lieu à un grand nombre d'aménagements[60].

Ce courant de pensée[61] qui se situe dans le sillage du behaviorisme et de l'enseignement par objectifs a sans doute été favorisé par l'émoi qu'a causé le déclin du rendement des élèves du secondaire à certains tests administrés sur le plan national ou aux examens d'admission dans les collèges. Mais il s'enracine aussi dans une tradition plus ancienne voulant que celui qui est passé par un collège, qui a reçu une formation libérale présente un certain nombre de caractéristiques et d'attributs bien définis. Si bien que dans les programmes ou les cours destinés à développer des compétences spécifiques chez les étudiants qui fréquentent des établissements d'enseignement postsecondaire, il faut bien distinguer ceux qui ont une fonction d'enseignement correctif ou de rattrapage de ceux qui cherchent à développer des habiletés d'un niveau supérieur. Dans la documentation[62], on trouve quantité de mises en garde sur l'ambiguïté possible de certaines mesures ou de certains programmes : qu'est-ce qui est vraiment du niveau collégial et qu'est-ce qui est plutôt du ressort du secondaire ? Des collèges — notamment des collèges communautaires — peuvent à juste titre inclure dans leur mission de mettre sur pied des centres d'apprentissage ou d'organiser un enseignement qui vienne suppléer aux carences des étudiants admis mais alors il faut se demander quelle est la portée de ces initiatives et s'il faut les créditer comme des activités de niveau collégial.

Parmi les avantages d'un curriculum centré en tout ou en partie sur le développement de compétences et d'habiletés spécifiques, Conrad[63] mentionne que :

1° les établissements d'enseignement peuvent être davantage « accountable » à leurs étudiants et à la population en général;

2° avec une telle approche, le diplôme obtenu ne correspond pas à un certain nombre d'heures ou de semestres de formation mais s'appuie sur la démonstration de compétences et d'habiletés observables et mesurables.

Les principaux inconvénients que l'on signale ou les principales objections que l'on adresse à ce genre de curriculum sont les suivants :

1° il est difficile de mesurer le niveau de compétence atteint par les étudiants[64];

2° on perd de vue un certain apprentissage d'ordre qualitatif que des mesures quantifiées ne traduisent pas forcément;

3° les programmes conçus en fonction de cette formule (*competence-based programs*) présentent souvent un aspect routinier et sans imagination qui lasse les étudiants.

Dans l'ensemble cependant on reconnaît que les initiatives prises en ce sens contribuent tout au moins à sensibiliser professeurs et étudiants à l'importance qu'il y a de se fixer des buts éducatifs qui soient très clairs. D'autre part, il apparaît manifeste qu'il y a là une veine de préoccupations qui retient de plus en plus l'attention de responsables d'établissements, soit que l'on veuille orienter tout le curriculum institutionnel en ce sens ou que l'on planifie, au sein du curriculum, des programmes de formation générale caractérisés par le développement d'habiletés et de compétences bien précises[65].

5.6 Curriculum et principes organisateurs : quelques rapides observations en guise de finale

Cette présentation sommaire des principes organisateurs autour desquels se bâtit le curriculum des collèges américains, nous la terminerons en y allant de quelques remarques importantes à nos yeux :

1° l'aire d'influence d'un principe organisateur peut varier d'un établissement à l'autre : parfois elle ne recoupe qu'une portion du curriculum institutionnel et il s'agit alors, le plus souvent, des programmes conçus spécifiquement pour assurer une bonne formation générale aux étudiants; parfois elle est coextensive à tout le curriculum de l'établissement;

2° c'est nettement, et de loin, autour des disciplines que s'organisent la majorité des curricula d'études « sous-graduées »; les autres formules apparaissent plutôt comme des solutions de rechange au modèle prédominant et sont tout à fait minoritaires;

3° après les disciplines, c'est le principe d'un curriculum ou de programmes centrés sur l'acquisition d'habiletés ou de compétences spécifiques qui nous semble avoir le plus de rayonnement et d'influence dans les établissements et auprès des éducateurs;

4° lorsqu'on bâtit un curriculum ou une partie de curriculum autour d'un principe organisateur donné, cela ne signifie pas que les préoccupations sous-jacentes aux autres types de curricula soient absentes. Ainsi on a fait allusion aux rapports qu'il peut y avoir entre un enseignement centré sur les disciplines et les travaux qui ont pour objet les stades du développement d'une personne; de même à travers un curriculum centré sur les disciplines on peut être amené à développer des compétences spécifiques, à se pencher sur des problèmes sociaux et travailler à les résoudre, à s'intéresser aux principales philosophies et aux ouvrages classiques qui ont jalonné l'histoire de l'humanité ou du moins celle de la civilisation occidentale; à l'inverse, l'acquisition d'habiletés précises ne se fera pas dans le vide : elle a comme support un contenu plus ou moins riche ou complexe provenant des disciplines, d'une problématique sociale ou de grands auteurs. Et l'on pourrait donner d'autres exemples de rapprochements ou d'inter-actions entre les principes organisateurs. Adopter un principe ne signifie pas tourner le dos complètement à ce qu'offrent les autres modes d'organisation du curriculum. Il faut parler non pas en termes d'exclusion mais plutôt de prédominance, d'accent. Ce qui ne veut pas dire que le choix d'un axe autour duquel on construit le curriculum soit indifférent : tout ce qui précède prouve bien le contraire.

6. Curriculum et type de personne que l'on cherche à former

Quels que soient la philosophie de l'éducation dont on s'inspire et le principe organisateur que l'on adopte, on vise normalement, à travers l'ensemble d'un curriculum institutionnel et plus particulièrement à travers le programme de formation générale de l'établissement, à former un certain type de personne, présentant un certain nombre de caractéristiques ou d'attributs bien définis. On est mû par un certain idéal. On se fait une certaine représentation de ce qu'est une bonne formation générale ou libérale. Et cette image va conditionner le contenu des cours, le style d'enseignement, les activités d'apprentissage à proposer...

On a souligné, dans la première partie du dossier-souche, que l'accord n'est pas facile en cette matière. On a répété à l'envi comment chaque établissement, pour toutes sortes de raisons, y va de ses propres choix. De nos jours, il n'y a pas d'acception univoque du concept de « personne éduquée ». Plusieurs modèles, plusieurs descriptions se retrouvent dans la documentation pertinente à notre étude.

Par exemple, en 1952, un groupe chargé d'étudier la question de la formation générale dans les collèges communautaires de la Californie proposait une série de douze compétences dont devraient faire preuve ceux et celles qui ont une bonne formation générale[66]. Lynton (1982) formule une série de quatre objectifs fondamentaux qui devraient caractériser les études « sous-graduées » et par voie de conséquence les bénéficiaires de ce type de formation[67]. Dressel et Marcus (1982) décrivent toute une série d'expériences éducatives que devraient vivre les étudiants pour développer les six compétences qui, selon eux, sont le fait d'une personne vraiment éduquée[68]. Et l'on pourrait multiplier les exemples et les points de vue, provenant tant de spécialistes que d'établissements particuliers[69].

Nous préférons attirer l'attention sur trois classifications qui ont comme dénominateur commun d'être la résultante d'un rigoureux travail d'analyse et de synthèse d'un grand nombre d'écrits sur la question : celle de Winter, M'Clelland et Stewart (1982), celle de Bowen (1977) et celle du COMP (College Outcome Measures Project).

6.1 La classification de Winter *et al.*

Ayant scruté de près ce que différents auteurs, comités et commissions ont suggéré comme *buts à poursuivre dans la formation libérale*, Winter *et al.* en arrivent à la liste suivante[20] :

« 1° Être capable de pensée critique ou posséder une large habileté analytique : Hutchins, Harvard Committee, Dressel et Mayhew, Barton.
   a) Différenciation et discrimination parmi un large éventail de phénomènes particuliers (spécialement à l'intérieur de l'histoire de la culture occidentale) : Platon, Harvard Committee, Dressel et Mayhew, Barton, Bok.
   b) Formation de concepts abstraits : Whitehead.
   c) Intégration de concepts abstraits touchant des phénomènes particuliers ou des cas concrets; formulation de jugements pertinents : Platon, Whitehead, Harvard Committee, Dressel et Mayhew.
   d) Évaluation d'une preuve et révision du caractère approprié d'hypothèses et de concepts abstraits : Dressel et Mayhew, Bok.
   e) Articulation et communication de concepts abstraits : Harvard Committee, Dressel et Mayhew, Bok.
   f) Différenciation et discrimination d'abstractions; identification de concepts abstraits : Platon, Harvard Committee, Faust, Dressel et Mayhew, Bok.
   g) Compréhension de la logique qui régit les relations entre des concepts abstraits : Platon, Whitehead, Bok.
2. Apprendre à apprendre : Bok.
3. Penser de façon autonome : Faust, Barton, Becker.
4. Être capable d'empathie, reconnaître ses propres présuppositions (*assumptions*), et voir tous les aspects d'un problème : Dressel et Mayhew, Barton, Bok.
5. Exercer un auto-contrôle au bénéfice de loyautés plus larges* : Platon, Rhodes, Wilkinson, Becker.
6. Faire preuve d'assurance dans l'habileté à exercer un leadership : Platon, Rhodes, Wilkinson, Becker.
7. Démontrer de la maturité sur le plan du jugement social et émotionnel; intégration personnelle : Platon, Harvard Committee, Dressel et Mayhew, Perry, Bok.
8. Manifester des valeurs et des croyances qui soient égalitaires, libérales, anti-autoritaires et pro-scientifiques : Dressel et Mayhew, Barton.
9. Participer à des expériences culturelles et en jouir : Dressel et Mayhew, Bok ».

6.2 La classification de Bowen

Pour sa part, dans son étude *Investment in Learning : The Individual and Social Value of American Higher Education* (1977), Howard Bowen a mis au point un « catalogue de buts pour l'enseignement supérieur » qui est reproduit dans une annexe du livre *Missions of the College Curriculum*[21]. Sa classification est le résultat d'une analyse critique de plus de 1 000 énoncés de buts qu'il a retracés dans des textes de philosophes de l'éducation, dans des rapports de commissions ou de comités de professeurs, dans des articles, des documents provenant d'établissements, etc. Sa liste est beaucoup plus considérable que celle de Winter *et al.* et il ne saurait être question de la reproduire intégralement ici. Nous nous contenterons d'en indiquer les principales articulations.

Bowen distingue deux grandes catégories de buts : ceux qui ont trait aux étudiants; ceux qui concernent la société. Nous nous intéresserons *seulement à la première catégorie* ainsi subdivisée :

A. **Apprentissage cognitif**
   1. Habiletés verbales (*e.g.* capacité de lire, d'écrire, de discuter•);
   2. Habiletés quantitatives (*e.g.* compréhension de concepts élémentaires de mathématiques);
   3. Savoir substantiel (*e.g.* familiarité avec l'héritage culturel de la civilisation occidentale);
   4. Rationalité (*e.g.* habileté à penser de façon logique et objective);
   5. Tolérance intellectuelle (*e.g.* liberté de pensée, ouverture à de nouvelles idées);
   6. Sensibilité esthétique (*e.g.* à l'endroit des arts ou de la beauté naturelle);
   7. Créativité (*e.g.* imagination et originalité dans la formulation de nouvelles idées et hypothèses);
   8. Intégrité intellectuelle (*e.g.* compréhension de l'idée de « vérité »...);
   9. Sagesse (perspective équilibrée, jugement, prudence);
   10. Apprentissage tout au long de la vie.

B. **Développement émotionnel et moral**
   1. Découverte de son moi (*e.g.* connaissance de ses talents, intérêts, valeurs...);
   2. Bien-être psychologique (*e.g.* capacité d'assertion, sentiment de sécurité);
   3. Sympathie humaine (*e.g.* compréhension des êtres humains);
   4. Moralité (*e.g.* sentiment d'une conscience sociale et d'une responsabilité sociale);
   5. Intérêt religieux;
   6. Raffinement dans le goût, la conduite, les manières.

• « ... for the sake of broader loyalties ».

• Nous avons mis entre parenthèses des exemples de buts plus particuliers que Bowen associe à un but d'une envergure plus grande. Il faut retenir que l'auteur en énumère plusieurs autres.

C. **Compétence pratique**

1. Dispositions qui ont de la valeur sur un plan pratique (*e.g.* besoin de se réaliser; habileté à planifier et prudence dans les risques que l'on prend; capacité d'adaptation; leadership);
2. Civisme (*e.g.* compréhension de la démocratie);
3. Productivité économique (*e.g.* capacité de prendre de bonnes décisions en rapport avec sa carrière);
4. Vie familiale de qualité (*e.g.* connaissances et habiletés relatives au développement d'un enfant);
5. Efficacité comme consommateur (*e.g.* capacité de se débrouiller dans les questions relatives aux taxes, crédit, assurances...);
6. Loisirs fructueux (*e.g.* sagesse dans l'utilisation de son temps);
7. Santé (*e.g.* compréhension des principes de base pour une bonne santé physique et mentale).

D. **Satisfaction que procure l'éducation collégiale**

1. Durant les années de collège;
2. Dans la vie qui suit.

6.3 La classification du COMP*

En collaboration avec une dizaine de collèges et d'universités, l'American College Testing Program (ACT) mettait en branle, en 1976, le College Outcome Measures Project (COMP). À travers ce projet, on a travaillé à concevoir, développer, valider des instruments qui permettent de mesurer et d'évaluer les connaissances et habiletés : a) que les étudiants sont censés acquérir après avoir suivi des cours ou des programmes de formation générale; b) qui sont importantes pour bien fonctionner dans la société.

Pour établir quelles sont ces connaissances et habiletes, les responsables et le personnel du COMP ont examiné la documentation traitant des résultats visés à travers la formation générale de même que sollicité le point de vue des établissements impliqués dans le lancement du projet. On s'est retrouvé avec un ensemble de 564 énoncés divers. Après un minutieux travail de regroupement d'énoncés, on a fini par s'entendre sur six grandes catégories de capacités dont la définition tient en un court paragraphe descriptif. Chacune de ces catégories de base se décompose en plusieurs éléments qu'on pourrait appeler des «sous-capacités», qui concrétisent, précisent ces grandes capacités.

Sans entrer dans tous les détails, nous décrirons[72] ainsi ce que l'on cherche à mesurer et à évaluer à travers le COMP :

1° *la capacité de communiquer :* pouvoir émettre et recevoir de l'information de différentes façons (écrite, orale, graphique, numérique, symbolique) dans diverses circonstances et pour différentes raisons (*e.g.* pour informer, comprendre, persuader...).

2° *la capacité de résoudre des problèmes :* pouvoir analyser divers problèmes (*e.g.* d'ordre social, scientifique ou artistique); être capable de choisir ou d'inventer des solutions à ces problèmes...

3° *la capacité de clarifier des valeurs :* pouvoir identifier ses valeurs personnelles et celles des autres; comprendre comment les valeurs personnelles se développent; analyser les implications de décisions prises en fonction de valeurs auxquelles on croit...

4° *la capacité de fonctionner dans le cadre des institutions sociales :* pouvoir identifier les activités et les institutions qui constituent les aspects sociaux d'une culture; comprendre l'impact que les institutions sociales ont sur les individus; comprendre les institutions sociales et comment elles se développent et changent...

5° *la capacité d'utiliser la science et la technologie :* pouvoir identifier les activités et les produits qui constituent les aspects scientifiques et technologiques d'une culture; comprendre l'impact de telles activités ou de tels produits sur les individus et sur l'environnement physique...

6° *la capacité d'utiliser les arts :* pouvoir identifier les activités et produits qui constituent les aspects artistiques d'une culture; comprendre l'impact que les arts ont sur les individus dans une culture; analyser les utilisations possibles des œuvres d'art dans une culture ou pour soi-même.

Notons[73] que ces six catégories, loin de se situer sur une même ligne, se répartissent en deux groupes formant une table à double entrée : à la verticale l'un des groupes comprend trois *espèces de capacité* (communiquer; résoudre des problèmes; clarifier des valeurs) et à l'horizontale l'autre groupe se ramène plutôt à des *champs d'application* ou *secteurs d'activités* (fonctionner dans les institutions sociales; utiliser la science et la technologie; utiliser les arts). Les instruments construits dans le cadre du COMP amènent donc à mesurer *à la fois* une espèce de capacité et la réalisation de celle-ci dans un secteur d'activité : *e.g.* communiquer dans les institutions sociales; communiquer en utilisant la science et la technologie, etc. On va jusqu'à combiner une sous-capacité d'un groupe à une sous-capacité de l'autre groupe : *e.g.* tel contrôle mesurera à la fois «recevoir de l'information parlée ou non verbale» (sous-capacité de «communiquer») et «expliquer les lois de l'évolution des institutions» (sous-capacité de «fonctionner dans les institutions sociales»).

Une autre caractéristique importante du COMP c'est qu'il prétend mesurer et évaluer des capacités et habiletés jugées nécessaires pour bien fonctionner dans la société d'aujourd'hui. Les instruments reposent donc sur le postulat qu'une bonne formation générale doit être en prise sur le monde contemporain. C'est pourquoi les activités que l'on propose aux étudiants et les questions qu'on leur pose sont basées sur des documentaires télévisés, de récents articles parus dans des journaux ou magazines, des annonces, des reproductions d'œuvres d'art, des

* M. Louis Gadbois, agent de recherche au C. A. D. R. E., travaille présentement à une adaptation québécoise des instruments du COMP. Cette adaptation fait suite à un rapport rédigé en février 1981 : *Sur la faisabilité d'un instrument d'évaluation de la formation générale au niveau du collège*, (Montréal, C. A. D. R. E., 35 p.). Il s'agit d'un projet subventionné par la D. G. E. C.

bulletins de nouvelles, une émission musicale, l'enregistrement d'une discussion. En somme, pour évaluer la qualité de la formation générale, on procède à des mises en situation réalistes, concrètes en tirant parti d'un matériel emprunté à la société « de tous les jours » dont les étudiants sont membres.

6.4 Quelques brefs commentaires

Nous avons présenté un peu longuement ces trois classifications pour plusieurs raisons, dont les suivantes :

a) chacune propose une synthèse et un agencement des principaux objectifs que l'on assigne à l'enseignement postsecondaire et des résultats visés à travers une bonne formation générale ou libérale; chacune d'elle s'appuie sur une abondante documentation provenant de sources variées;

b) chacune propose une sorte de cadre conceptuel à l'aide duquel chaque établissement, voire chaque éducateur, peut en quelque sorte « visualiser » le type de personne que l'on veut former;

c) la classification de Bowen, par son ampleur et son envergure, peut servir de liste de contrôle (*checklist*) lorsqu'on procède à des choix institutionnels ou que l'on entend mettre l'accent sur tel aspect plutôt que sur tel autre;

d) les classifications du COMP et de Winter, McClelland et Stewart s'inscrivent dans un courant de préoccupations que nous avons déjà signalé dans la première partie de notre dossier-souche : aller au-delà des vibrants plaidoyers (certains parlent d'affirmations gratuites) sur les bienfaits d'une formation générale pour non seulement en cerner de façon plus précise les traits distinctifs mais mesurer et évaluer le degré d'atteinte des objectifs que l'on poursuit à travers tout le curriculum institutionnel et plus particulièrement le programme de formation générale;

e) dans le cas du COMP, en 1981, au-delà de 125 établissements, aux caractéristiques variées, avaient utilisé les instruments pour diagnostiquer la qualité de la formation générale de leurs étudiants et prendre les mesures jugées les plus susceptibles d'améliorer la situation observée par des programmes, un enseignement, des activités d'apprentissage plus explicitement conçus et organisés pour favoriser le développement des six grandes catégories de capacités décrites précédemment;

f) il y a donc dans ce que nous venons de présenter non seulement des travaux utiles sur le plan théorique mais la référence à des initiatives prises par de nombreux établissements pour améliorer la formation générale de leurs étudiants en s'appuyant sur une démarche plus empirique[74].

7. Quelques caractéristiques des programmes et des cours de formation générale

En 1977, on estimait que les étudiants consacraient à peu près un tiers de leur temps à des activités ou des cours conçus et organisés sous l'égide d'un programme de formation générale, les deux autres tiers étant partagés à peu près également entre la concentration ou la spécialisation d'une part et les cours au choix d'autre part[75]. Dans les établissements qui ont procédé à une révision de leur curriculum au cours des dernières années la tendance est d'accroître la proportion réservée à la formation générale, en ne touchant à peu près pas au temps alloué à la concentration ou à la spécialisation mais en réduisant la part réservée au libre choix des étudiants[76]. Ainsi dans l'enquête menée en 1981 par l'Association of American Colleges, 59% des établissements qui ont répondu au questionnaire avaient augmenté le nombre d'heures de formation générale, 36% n'avaient rien changé à cet égard et 5% avaient plutôt réduit le nombre d'heures consacrées expressément à un programme de formation générale[77]. D'un établissement à l'autre, comme le montre Gaff à l'aide d'exemples précis, ce nombre d'heures est évidemment variable[78]. Si l'on veut des statistiques plus raffinées, on peut se référer à celles que présente Levine en distinguant, suivant les types de diplômes et les types d'établissements, le pourcentage du curriculum réservé à la formation générale[79]. A noter cependant que ces statistiques reflètent la situation qui prévalait en 1976.

Le poids de la formation générale dans l'ensemble du curriculum institutionnel constitue bien sûr une donnée significative. Mais il est d'autres caractéristiques pédagogiques et administratives qui contribuent à donner aux différents programmes de formation générale une physionomie distinctive : notamment les *types*, le *contenu* et les *composantes* de la formation générale, de même que le *moment* où elle intervient dans l'ensemble du programme de formation de l'étudiant.

7.1 Les types de formation générale

Levine (1978) distingue trois types de formation générale dans les collèges et universités : les « core curricula »; les « distributions requirements » et les « free electives »[80].

7.1.1 *La formule du « core curriculum »* se retrouve dans près de 10% des collèges américains* et, selon un sondage réalisé en 1975-1976, 47% des professeurs de collèges et universités sont en faveur de ce type de formation générale. Par « core curriculum », Levine entend une série de cours, très étroitement interreliés, larges et souvent interdisciplinaires, que l'on rend habituellement obligatoires pour l'ensemble des étudiants. Les cours ou programmes obligatoires peuvent être fondés sur diverses options

* Toutes les statistiques que nous reproduisons, ici et dans les pages suivantes, sont tirées de l'ouvrage de Levine, *Hankbook on Undergraduate Curriculum* qui date de 1978. Elles proviennent d'études menées par le Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, notamment d'une recherche intitulée « Catalog Study » (1976) où l'on analyse les politiques des établissements relatives à leur curriculum. Ces statistiques fournissent un portrait d'ensemble valable pour l'année 1976. On peut penser — notamment à cause de ce que révèle le sondage de l'Association of American Colleges évoqué plus haut — que la situation a quelque peu évolué depuis ce temps. Cependant, nous n'avons trouvé nulle part de quoi mettre « à jour » toutes ces informations. Nous avons donc cru qu'il pourrait être éclairant de proposer une « photographie d'ensemble », même si celle-ci est « datée ».

philosophiques. Levine fait remarquer que cette formule convient mieux aux établissements** qui rassemblent une population étudiante homogène. Là où il y a trop d'hétérogénéité, le «core curriculum» risque de faire double emploi avec ce que les étudiants plus avancés ont déjà appris et d'être trop rigoureux pour les étudiants moins bien préparés[81].

7.1.2 *La formule des «distribution requirements»* a été conçue pour s'assurer que chaque étudiant a pris un minimum de cours ou de crédits dans des domaines bien spécifiques. C'est de loin la formule la plus répandue dans les universités et collèges américains. Tous les commentateurs soulignent ce fait. On trouve plusieurs variétés de «distribution requirements».

a) *Des cours prescrits ou obligatoires :*
85% de tous les collèges ont ce type de formation générale et 46% des professeurs interrogés (cf. supra) sont en faveur de cet aménagement qui peut combiner : des cours *«spécifiés»*; des options possibles pour les étudiants parmi un petit nombre de cours *suggérés;* et un nombre très restreint de cours *entièrement au choix* de l'étudiant. Environ 60% des collèges et universités ont des exigences qui comportent des cours «spécifiés», les pourcentages étant respectivement de 48% dans les collèges d'arts et de sciences et 74% dans les collèges professionnels et techniques.

b) *«Minimally prescribed or «smorgosbord» distribution requirements» :* on détermine *les champs* qui doivent être étudiés, mais on n'impose pas de cours obligatoires ou alors très peu. Cette formule se retrouve dans 24% de l'ensemble des collèges et universités; dans 35% des collèges d'arts et de sciences et 11% des collèges professionnels et techniques.

c) *«Recommended distribution guidelines» :* on n'impose aucune obligation précise aux étudiants mais on leur adresse des recommandations. Moins de 3% des établissements d'enseignement supérieur adoptent une politique en ce sens, la plupart étant des collèges d'arts et de sciences.

Levine parle aussi d'autres formes de «distribution requirements» peu nombreuses à l'époque où il a rédigé son ouvrage et qui étaient le fait d'établissements innovateurs[82].

7.1.3 *Les «free electives» :* il n'y a pas de programmes de formation générale spécifié par le collège. L'étudiant(e) peut se donner une formation générale basée sur les cours que lui-même ou elle-même choisit. Il lui est aussi loisible de négliger sa formation générale. Lors du sondage de 1975-1976, 6% des professeurs se disaient en faveur de cette formule qui se retrouve dans 2% des institutions d'enseignement supérieur, la presque totalité étant des collèges d'arts et de sciences.

7.2 Le contenu de la formation générale

Le contenu de la formation générale varie d'un programme à l'autre, d'un établissement à l'autre, mais selon Levine[83] et selon les auteurs de *Missions of the College Curriculum*[84], ce contenu s'articule autour de trois grandes fonctions :

7.2.1 *développer des habiletés d'apprentissage* d'un niveau supérieur, habiletés requises pour poursuivre des études plus poussées et pour apprendre toute sa vie durant. Au nombre des matières obligatoires qui sont censées contribuer au développement de ces habiletés, on note : l'anglais, les mathématiques, les langues étrangères et l'éducation physique. Dans la première partie de notre dossier-souche (cf. page 25), nous avons souligné combien le contenu de la formation générale pouvait être fluctuant à cet égard. L'étude du Carnegie Council, «Catalog Study» (1976), a révélé que la composition anglaise était spécifiquement requise dans 76% des programmes de formation générale et pouvait servir à satisfaire des «distribution requirements» dans un autre 14% des programmes. En mathématiques, langues étrangères et éducation physique, les pourcentages étaient (voir tableau).

Cours	*Obligatoire dans...*	*Pouvant servir à satisfaire aux Distribution Requirements dans...*
Mathématiques	48%	33%
Langues étrangères	24%	39%
Éducation physique	56%	9%
	des programmes	des programmes

7.2.2 *s'assurer que chaque étudiant a un certain contact avec le contenu, les traditions et les méthodes des principaux champs de connaissances.* Les «humanités», les sciences sociales, les sciences naturelles figuraient toutes dans une proportion d'au moins 81% dans les programmes de formation générale, sinon au chapitre des cours obligatoires du moins dans l'une ou l'autre catégorie des «distribution requirements[85]»;

** En plus de fournir un pourcentage global pour l'ensemble des établissements, Levine, s'appuyant sur le «Catalog Study» (1976), précise chaque fois les pourcentages respectifs pour les collèges d'arts et de sciences (ici 7%) et pour les collèges professionnels et techniques (ici 14%).

7.2.3 *proposer aux étudiants des cours et des activités qui favorisent une compréhension générale de l'expérience éducative qu'ils vivent à travers le curriculum des études « sous-graduées »*. Cet objectif est atteint par l'étude de certains thèmes et sujets qui ont une valeur « intégratrice » : les auteurs de *Missions of the College Curriculum* en donnent plusieurs exemples[86]; dans plusieurs collèges, certaines matières remplissent plus spécifiquement cette fonction. Le « Catalog Study » (1976) fournit les chiffres suivants[87] :

Cours	*Obligatoires dans...*	*Pouvant servir à satisfaire aux Distribution Requirements dans...*
Beaux-arts	20%	59%
Sur le gouvernement et les institutions	18%	63%
Religion	17%• des programmes	19%• des programmes

7.3 Les composantes de la formation générale

Trois types de cours constituent les composantes les plus fréquentes des programmes de formation générale :

7.3.1 *les cours d'introduction à une discipline qui proposent* un survol d'une discipline : *e.g.* introduction à la biologie, à la sociologie, à l'art. Il s'agit là de la formule la plus répandue : 94% des programmes de formation générale des collèges et universités avaient, en 1976, ce genre de cours;

7.3.2 *des cours plus poussés dans une discipline* qui sont en quelque sorte des cours spécialisés à l'intérieur d'une discipline : *e.g.* « la sculpture américaine et européenne » ou la « cytologie ». Dans 88% des programmes de formation générale, on pouvait, toujours en 1976, satisfaire aux exigences de l'établissement en prenant ce type de cours;

7.3.3 *des cours interdisciplinaires* qui associent plus d'une discipline : *e.g.* histoire et biologie; science, technologie et société. Pas moins de 58% des programmes de formation générale comportaient des cours interdisciplinaires.

Trois autres formes de cours et d'expériences se retrouvaient également dans les établissements mais à un degré moindre :

7.3.4 *Les « freshman seminars » :* les étudiants réunis dans de petits groupes travaillent un thème ou une discipline avec le concours actif d'un professeur[88]. Seulement 6% des programmes de formation générale vont en ce sens et on les retrouve davantage dans les collèges d'arts et sciences (8%) que dans les collèges techniques et professionnels (4%). Par ailleurs, 20% des étudiants « sous-gradués » avaient connu cette expérience, cependant que 23% auraient souhaité la vivre.

7.3.5 *Les « senior seminars » :* formule qui invite les étudiants à appliquer à un problème les connaissances acquises dans différents « majeurs ». On la retrouve dans seulement 3% des programmes de formation générale; ils sont plus fréquents dans les collèges d'arts et de sciences (4%) que dans les collèges professionnels et techniques (1%).

7.3.6 *Les cours sur les « Great Books »* ne représentaient en 1976 qu'un pourcent (1%) de tous les cours de formation générale.

Sur la question des formules diverses grâce auxquelles on peut contribuer à favoriser chez l'étudiant une meilleure *intégration* du savoir qu'il acquiert et des expériences qu'il vit à travers l'ensemble de son programme de formation, nous attirons l'attention sur un article de Gordon F. Vars (1982) intitulé « Designs for General Education; Alternative Approaches to Curriculum Integration[89] » où l'auteur montre les avantages et inconvénients de six formules : 1) les « distribution requirements »; 2) les cours obligatoires; 3) les cours mis en corrélation (*correlated courses*); 4) les cours combinés; 5) le séminaire « intégratif »; 6) le « core curriculum » entendu dans un sens spécial : à partir de problèmes et de préoccupations propres aux étudiants, on se met à la recherche de contenus et d'expériences qui peuvent les éclairer.

Dans sa conclusion, Vars écrit notamment : « Habituellement les avantages d'une approche sont largement théoriques; les inconvénients sont principalement des problèmes d'implantation. Quand on se déplace sur le continuum allant de « distribution » à « corrélation » et « core », le degré d'engagement requis du corps professoral s'accroît, mais également les « récompenses » se traduisant dans le développement du personnel et l'intégration du savoir par l'étudiant[90].

7.4 Moment où intervient la formation générale

La pratique la plus répandue consiste à placer la formation générale dans les deux premières années du curriculum lorsque celui-ci s'étend sur quatre ans. La logique sous-jacente : les étudiants ont besoin de cette base pour profiter à plein de leurs études. Certains voient plutôt dans cette pratique une attitude plus désinvolte qui se traduirait en langage parlé de tous les jours : « débarassons-nous au plus vite de la formation générale et passons aux choses importantes et utiles : la formation professionnelle ou la spécialisation dans une concentration ».

Les auteurs de *Missions of the College Curriculum* présentent, à ce sujet, divers types d'aménagements séquentiels parmi lesquels les établissements pourraient choisir[91]. Gaff, quant à lui, signale que plusieurs collèges et universités ont effectivement étalé leurs programmes de formation générale sur une plus longue période de temps. De fait, 59% des « collèges de quatre ans » qui ont répondu au sondage de l'AAC (1981) ont indiqué que leurs programmes ne se limitaient pas aux deux premières années. On tend à intégrer des perspectives de formation générale tout au long du cheminement éducatif vécu par l'étudiant.

• Surtout dans les établissements confessionnels.

7.5 Quelques convergences significatives

Dans un article paru en 1982, Desna W. Hansen soutient qu'un programme de formation générale devrait répondre aux sept (7) exigences suivantes :

1° Un programme de formation générale devrait constituer une entité distincte et reconnaissable.

2° Un programme de formation générale devrait développer chez les étudiants les habiletés et les intérêts propres à assurer un apprentissage permanent.

3° Un programme de formation générale devrait familiariser les étudiants avec les grands domaines du savoir.

4° Un programme de formation générale devrait permettre aux étudiants de comprendre les méthodes de recherche.

5° Un programme de formation générale devrait encourager les étudiants à devenir des utilisateurs compétents des systèmes d'information, y compris les bibliothèques et les ordinateurs.

6° Un programme de formation générale devrait s'étaler sur toute la durée des études collégiales plutôt que d'être concentré au début.

7° Un programme de formation générale devrait offrir des expériences d'intégration et de synthèse, préférablement dans la dernière année du cours[92].

Qu'en est-il en réalité ? Nous avons décrit comment se présentait la situation d'ensemble en 1976. Nous avons aussi indiqué que les données faisaient défaut qui permettraient de dire, avec précision et moult détails, dans quel état, se trouvent actuellement les programmes de formation générale des établissements. Du moins pouvons-nous nous en remettre à Gaff (1983) pour identifier quelques tendances majeures et convergences significatives. En effet, dans son analyse critique des expériences menées par plusieurs centaines de collèges et d'universités au cours des dernières années, Gaff fait ressortir, entre autres, quatre principes qui sont à la base de plusieurs réformes ou réajustements opérés par les établissements[93] :

1° *certains savoirs sont plus importants que d'autres :* ils devraient donc être assimilés par les étudiants. Selon Gaff, ce sont les arts libéraux et les sciences qui sont les principaux bénéficiaires de cette réévaluation des priorités;

2° *certains cours ou certains sujets devraient être obligatoires pour tous les étudiants :* dans les petits collèges on a tendance à imposer un ensemble de cours obligatoires; dans les établissements plus populeux on laissera habituellement aux étudiants la possibilité de faire des choix;

3° *le programme d'étude devrait posséder un degré de cohérence :* en conséquence, plusieurs établissements limitent le nombre de cours susceptibles de satisfaire aux exigences du programme de formation générale; en maints endroits, semble-t-il, on a élaboré une liste de critères servant à l'élaboration ou à la sélection de cours censés contribuer expressément à la formation générale des étudiants;

4° *il faut mettre davantage l'accent sur un apprentissage commun :* pour contrer l'isolement des étudiants, l'atomisation, la privatisation et la spécialisation du curriculum, on fait en sorte que certains cours et certaines expériences éducatives développent un sens de la communauté et de l'interdépendance.

Telles seraient donc quelques-unes des grandes avenues qu'empruntent les établissements pour donner plus de vigueur et plus de sens à leurs programmes de formation générale. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue ce que nous avons souligné à plus d'une reprise : le programme de formation générale doit être considéré dans l'ensemble du curriculum institutionnel. C'est ce qu'Eugene Arden rappelle en ces termes :

« Même les plus ingénieux des cours communs ou des exigences ne pourront à eux seuls accomplir un si grand dessein. Que l'objectif principal soit d'aider les jeunes à mieux se connaître, ou de les préparer à leur carrière et à leur vie de citoyen, ou d'en faire des individus « cultivés » qui seront à l'aise dans des théâtres, des musées, des bibliothèques, quel que soit l'objectif poursuivi — l'ensemble du curriculum (pas seulement ce qui est commun) doit jouer un rôle dans le processus... Le « core » ne peut se tenir seul dans un isolement splendide : il doit être renforcé par les autres composantes du curriculum total[94]. ».

CONCLUSION

Le chapitre qui s'achève visait deux objectifs principaux : a) situer la question de la formation générale à l'intérieur d'un cadre théorique plus large, en l'occurrence le curriculum d'un établissement; b) indiquer les faits saillants et les orientations de fond qui caractérisent l'action des universités et collèges américains engagés dans une réforme totale ou partielle de leur curriculum afin d'assurer à leurs étudiants ce que nous appelons au Québec une meilleure formation fondamentale.

C'est notre espoir que malgré le caractère sommaire de notre développement les pages qui précèdent auront contribué à mieux faire saisir la dynamique de cette question : ce qu'elle met en jeu et ce qu'elle commande tant sur le plan de la réflexion que sur le plan de la mise en œuvre. Au niveau théorique, nous n'avons qu'à peine effleuré les divers sujets abordés mais nous souhaitons que le renvoi aux ouvrages rédigés par des spécialistes permettra aux utilisateurs de ce dossier-souche d'élucider telle ou telle difficulté, d'approfondir telle ou telle facette trop rapidement analysée ici.

Pour Gaff (1983), bien qu'il subsiste plusieurs problèmes et défis très complexes, il ne fait pas de doute que les dernières années ont été marquées par une série de progrès remarquables accomplis par un grand nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire de tous types et de toutes tailles[95] : *e.g.* les membres du corps professoral discutent à nouveau des objectifs de la formation générale, des qualités d'une personne éduquée, des genres de curricula appropriés pour atteindre les buts que l'on se fixe; on accroît la proportion de formation générale à l'intérieur du curriculum institu-

tionnel; on prend des mesures pour que le curriculum traduise une philosophie de l'éducation; on fait plus de place aux arts libéraux, on travaille à développer des habiletés d'un niveau supérieur; on se soucie de donner du sens aux études et de favoriser une intégration des connaissances par les étudiants, etc.

Cependant il ne faut pas croire que tous ces changements s'opèrent partout, de la même façon, avec la même intensité et avec un égal bonheur. Nous avons brossé un tableau à très larges traits. Il nous reste maintenant, à l'aide d'exemples très précis, à illustrer la très grande diversité des orientations théoriques, modalités administratives et pédagogiques retenues par les établissements aux caractéristiques institutionnelles bien distinctives.

Notes et références

1. Outre les ouvrages énumérés au paragraphe précédent, nous avons également lu ou consulté les articles et ouvrages suivants : Doll, William E. Jr. « A Structural View of Curriculum ». *Theory Into Practice*, décembre 1979, pp. 336-348; Dressel, Paul L. « Curriculum and Instruction in Higher Education ». *Encyclopedia of Educational Research*, 5e édition, Vol. 1, New York, N.Y., The Free Press, 1952, pp. 400-407; Mayhew, Lewis B. et Patrick J. Ford. « Toward a Theory of Curriculum », 11e chapitre de *Changing the Curriculum*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass, 1971, pp. 166-179; Schffarzick, Jon et David H. Hampson (Éd.) *Strategies for Curriculum Development*. Berkeley, Cal., McCutchan Publishing Corporation, 1975; Taba, Hilda. *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York, Chicago, San Francisco, Atlantla, Harcourt, Brace & World, Inc., © 1962; Tanner, Daniel et Laurel N. Tanner. *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York et London, Macmillan Publishing Co., Inc. et Collier Macmillan Publishers, © 1975.
2. Levine, Arthur. *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, © 1978, pp. 521-522.
3. Conrad, Clifton F. *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform*. Boulder, Col., Westview Press, 1978, p. 4.
4. *id.*, pp. 5-7.
5. Sur ce thème, voir par exemple : Chickering, Arthur W., David Halliburton, William H. Bergquist et Jack Lindquist. *Developing the College Curriculum. A Handbook for Faculty & Administrators*. Washington, D.C., Council for the Advancement of Small Colleges, 1977, pp. V-VI; 7 et 17-32; *Missions of the College Curriculum. A Contemporary Review with Suggestions*. A Commentary of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1977, pp. 29-99.
6. Gaff, Jerry G. *General Education Today. A Critical Analysis of Controversies, Practices and Reforms*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1983, pp. 63-65.
7. Cité par Gaff, *id.*, p. 63.
8. Idem.
9. Cité par John B. Bennett : « Liberal Education — Why ? ». *Liberal Education*, Vol. 63, n° 1, mars 1977, p. 68.
10. Tanner et Tanner, *op. cit.*, pp. 117-118.
11. *Missions of the College Curriculum*, pp. 188-189 et 199.
12. Levine, A., *op. cit.*, pp. 47-51.
13. Lynton, Ernest A. « A Curriculum for Tomorrow's World ». *In Opposition to Core Curriculum. Alternative Models for Undergraduate Education*. Westport, Conn. et London, England, Greenwood Press, 1982, p. 95.
14. Biller, Mary Ann. « Vocational and Liberal Arts Education : In Search of a New Strategy ». *In Opposition to Core Curriculum...*, pp. 159-170; Claxton, Joseph E. « Genuine » Liberal Education : An Excellent Preparation for Law School. » *Perspectives on Liberal Education. Pioneers and Pallbearers*. Macon, GA, Mercer University Press, 1982, pp. 181-194; Delattre, Edwin J. « Real Career Education Comes from the Liberal Arts », *The Chronicle of Higher Education*, 5 janvier 1983, p. 80; Koehnline, William A. « The Marriage of the Humanities and the Trades ». *New Directions for Community Colleges*, n° 33, 1981, pp. 77-84; Martin, Warren Bryan. « Education for Character, Career and Society » *Change*, janvier / février 1983, pp. 35-42; Rehnke, Mary Ann F. « Liberal Learning and Career Preparation », *id.*, pp. 12-21; Saunders, William S. « The Humanities vs Careerism ». *Improving College and University Teaching*, Vol. 30, n° 4, Automne 1982, pp. 149-151; Schwerin, Ursula. « Technical-Career Education Must Include Liberal Learning ». *Improving College and University Teaching*, Vol. 31, n° 4, Automne 1983, pp. 169-171.
15. Cité par Martin, Warren Bryan, *op. cit.*, p. 36.
16. Barlow, Melvin L. « General Education and Vocational Education ». *New Directions for Community Colleges*, n° 40, 1982, pp. 23-24.
17. *Missions of the College Curriculum*, pp. 228-229.
18. Delattre, E.J., *op. cit.*
19. Voir : Baron, Robert F. « The Change from Transfer to Career Education at Community Colleges in the 1970s ». *Community / Junior Research Quaterly*, Vol. 7, n° 1, Octobre-décembre 1982, pp. 71-87; Cohen, Arthur M. et Florence B. Brawer. *The American Community College*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 191-222; Cohen A.M. et F.B. Brawer. « The Community College as College. Should the Liberal Arts Survive in Community Colleges ? » *Change*, mars 1982, pp. 39-42.
20. Cité par Cohen et Brawer. *The American Community College*, p. 221.
21. Voir les articles de Rehnke et Sagen cités plus haut (note n° 14).
22. *The American Community College*, p. 218.
23. Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*, pp. 250-284.
24. *id.*, pp. 285-328.
25. Cité dans Shane, Harold G. et M. Bernadine Tabler. *Educating For a New Millenium. Views of 132 International Scholars*. Bloomington, Ind., The Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1981, p. 11.
26. Tanner et Tanner. *Curriculum Development*, pp. 66-67.
27. Gaff, J.G. *General Education Today*, pp. 2-7.
28. Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*, pp. 8-9.
29. Voir Chance, Jerry M. « Curricular Approaches to General Education ». *General Education : Issues and Resources*. Washington, D.C., Society for Values in Higher Education et The Association for American Colleges, 1980, pp. 57-58.
30. Hug, William E. *Instructional Design and the Media Program*. Chicago, Ill., American Library Association, 1975, pp. 21-44.
31. Bergquist, William. « Eight Curricular Models » *Developing the College Curriculum*, pp. 87-109.
32. Conrad, Clifton F. *The Undergraduate Curriculum* (...) pp. 10 et 13.
33. *id.*, p. 17.
34. *id.*, p. 18.
35. Dressel, Paul L. et Dora Marcus. *On Teaching and Learning in College. Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 85-86.
36. Le tableau se trouve aux pp. 89-90; le développement sur les composantes d'une structure disciplinaire s'étend des pages 89 à 99.
37. Cité par Conrad, *The Undergraduate Curriculum* (...), p. 17.

38. Voir Chance, Jerry M. « Curricular Approaches to General Education ». *General Education : Issues and Resources*, p. 51; également et surtout Dressel Paul L. et Dora Marcus. *On Teaching and Learning in College* (...) pp. 107-136. À noter qu'en p. 108, les auteurs nous avertissent que leur développement sur les disciplines s'appuie beaucoup sur la classification de Phenix mais qu'ils ont poussé plus loin et élaboré davantage ses idées afin de répondre aux exigences de leur propre ouvrage.
39. Dressel et Marcus, *op. cit.*, p. 110.
40. *id.*, p. 118.
41. *id.*, pp. 127-128.
42. *id.*, p. 100.
43. Conrad, Clifton F. *The Undergraduate Curriculum* (...), pp. 20-21.
44. *id.*, pp. 74-76.
45. Cité par Gaff, J.G. *General Education Today*, p. 33.
46. *id.*, pp. 36-42. Voir aussi : Quisenberry, Dan R. « Science as a Liberal Arts Discipline ». *Perspectives on Liberal Education. Pioneers and Pallbearers*, pp. 25-58.
47. Mayhew, cité par Gaff, J.G. *General Education Today*, p. 110.
48. Dressel Paul L. et Dora Marcus. *On Teaching and Learning in College (...)*, pp. 137-139.
49. *id.*, pp. 140-141.
50. *id.*, pp. 153-154.
51. *id.*, pp. 162-163.
52. Oki Michinori et Brasted, Robert C. *Fundamentals of Chemistry for The Non-Major in Tertiary Education. Minimum Principles for the Non Specializing Citizen*. Japan / USA Seminar, (3rd, Minneapolis, Minnesota, October 31 - November 5, 1981), ED 218 072, SE 037 264.
53. Chickering, Arthur W. and Associates. *The Modern American College. Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. San Francisco, Cal., 1981 et Parker, Clyde A. (Ed.) *Encouraging Development in College Students*. Minneapolis, Minn., University of Minnesota Press, 1978.
54. Voir les articles de Dee G. Appley « Human Development and Curricular Design » et de Lois Lamdin « Curricular Coherence and the Individual Student », *In Opposition to Core Curriculum* (...), pp. 55-83.
55. Conrad, Clifton F. *The Undergraduate Curriculum* (...), pp. 26-27.
56. Voir article cité plus haut, pp. 73-74.
57. Voir l'exemple du New College at the University of Alabama, *Developing the College Curriculum*, pp. 217-231.
58. Conrad, C.F. *The Undergraduate Curriculum* (...), pp. 30-31.
59. *id.*, pp. 32-35.
60. *id.*, pp. 36-37.
61. Voir l'ouvrage de Grant, Gerald *et al. On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1979.
62. Voir à titre d'exemple : Cohen A.M. et F.B. Brawer *The American Community College*, pp. 223-250; *Missions of the College Curriculum*, pp. 207-222.
63. Conrad, C.F. *The Undergraduate Curriculum* (...), pp. 42-43.
64. Sur cette question, voir également : Levine A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*, pp. 232-233.
65. En 1974, le Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) accordait dix-huit subventions d'une valeur de $1.6 million pour des projets qui comprenaient une dimension « formation à la compétence ». Les subventions ont continué après cette date et Harold Hodgkinson rapportait qu'en 1975 plus de 200 institutions utilisaient ou songeaient à employer cette formule pédagogique. Dans un sondage plus récent, on rapportait dans *The Chronicle of Higher Education* (6 octobre 1982, p. 8), que 99% des 125 collèges et universités en question avaient comme composante explicite de leur programme de FG le développement d'habiletés à écrire. Les autres habiletés faisant partie des programmes de FG de ces institutions étaient les suivantes : mathématiques (82%); esprit critique (79%); résolution de problèmes (72%); recherche en bibliothèque (63%); expression orale (61%); langue étrangère (57%); « computer literacy » (57%); relations interpersonnelles (34%).
66. Cohen A.M. et F.B. Brawer. *The American Community College*, pp. 318-319.
67. Voir article cité plus haut, *In Opposition to Core Curriculum*, p.89.
68. Dressel P.L. et D. Marcus. *On Teaching and Learning in College (...)*, pp. 46-64.
69. Voir par exemple le point de vue de Marshall W. Gregory : « Liberal Education, Human Development and Social Vision ». *JGE : The Journal of General Education*, Vol. 34, n° 2, été 1982, pp. 143-158.
70. Winter, David G., McClelland, David C. et Abigail J. Stewart. *A New Case for the Liberal Arts*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 12-13.
71. *Missions of the College Curriculum*, pp. 275-280.
72. Nous reprenons ici l'Annexe A de *Sur la faisabilité d'un instrument d'évaluation de la formation générale au niveau du collège*. Montréal, C.A.D.R.E., 1981.
73. Ce paragraphe est une paraphrase des pp. 10 et 11 du rapport pré-cité.
74. Voir à ce sujet : Gaff, J.G. *General Education Today*, pp. 149-162.
75. *Missions of the College Curriculum*, p. 7.
76. Gaff, J.G. *General Education Today*, p. 78.
77. *id.*, p. 202.
78. *id.*, pp. 77-79.
79. Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*, pp. 15-18.
80. *id.*, pp. 9-15.
81. *id.*, p. 10.
82. *id.*, pp. 11-13.
83. *id.*, pp. 20-21.
84. *Missions of the College Curriculum*, pp. 9-10 et 164-179.
85. Levine, A. *op. cit.*, p. 20.
86. *idem*, pp. 173-179.
87. Levine, A. *op. cit.*, p. 21.
88. Conrad, C.F. *The Undergraduate Curriculum* (...), pp. 82-84 et Levine A., *op. cit.*, p. 19.
89. Vars, Gordon F. « Designs for General Education. Alternative Approaches to Curriculum Integration ». *Journal of Higher Education*, Vol. 53, n° 2, 1982, p. 216-226.
90. *id.*, p. 225.
91. *id.* pp. 179-184.
92. Hansen, Desna W. « New Directions in General Education ». *JGE : The Journal of General Education*, Vol. 31, n° 4, Hiver 1982, p. 261.
93. Gaff, J.G. *General Education Today*, pp. 65-68.
94. Cité par Vars, voir article *supra*, p. 217.
95. Gaff, J.G. *General Education Today*, pp. 189-190.

chapitre 7

expériences concrètes dans les collèges et les universités

La documentation rassemblée pour notre dossier-souche établit sans conteste qu'un grand nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire ont mené au cours des dernières années des expériences variées et d'inégale envergure dans le but de renouveler leurs programmes de formation générale ou de réorienter l'ensemble de leur curriculum de premier cycle. L'Annexe B fournit des références bibliographiques à qui voudrait se familiariser davantage avec le phénomène et illustre, à l'aide de courtes notes descriptives, la diversité des innovations et des expériences.

Dans ce chapitre nous allons présenter un peu plus longuement certaines expériences qui nous paraissent significatives en soi et représentatives des principaux courants de pensée. Notre choix a été surtout guidé par les facteurs et critères suivants :

1° notre documentation était suffisamment explicite pour que nous puissions évoquer avec clarté et précision tout au moins les caractéristiques fondamentales de l'expérience en question;

2° l'ensemble des expériences décrites reflète une variété d'orientations philosophiques et pédagogiques; nous avons eu souci notamment de donner des exemples de curricula fondés sur les différents principes organisateurs dont nous avons parlé dans le chapitre précédent;

3° plusieurs types d'établissements se trouvent représentés : *e.g.* université d'élite et collège communautaire; petit collège privé et université d'État...

Dans certains cas (*e.g.* Harvard, Miami-Dade, Alverno), la documentation dont nous disposions était plus abondante et nous a permis d'y aller de considérations sur le *processus* qui a conduit l'établissement à réformer tout ou partie de son curriculum, sur la *mise en œuvre* des décisions prises, sur *l'état actuel* et les *résultats* de l'expérience ou de l'innovation.

I. LE «CORE CURRICULUM» DE HARVARD

Parmi les événements récents qui ont le plus contribué à susciter une résurgence d'intérêt pour la question de la formation générale aux États-Unis, il faut sans contredit placer très haut dans la liste l'adoption en 1978 par l'Université Harvard d'un «core curriculum» qui impose un certain nombre d'exigences auxquelles doivent satisfaire tous les étudiants de premier cycle[1].

Le renom et le rayonnement de Harvard, université d'élite qui est en fait le plus vieil établissement d'enseignement supérieur aux États-Unis; son traditionnel et indéniable leardership en éducation; le rôle clé qu'elle a joué dans les débats et les réformes qui ont jalonné toute l'histoire de la formation générale dans ce pays; la réaction première de plusieurs éducateurs, responsables d'établissements, journalistes et commentateurs qui ont eu tendance à voir dans le texte adopté à Harvard une sorte de modèle national; tous ces facteurs conjugés expliquent le grand retentissement qu'a vite eu ce fameux «core curriculum» qui est non seulement devenu une sorte de référence obligée dans les colloques et publications traitant de formation générale et du premier cycle de l'enseignement postsecondaire mais a sans doute inspiré nombre d'initiatives prises par des collèges aux caractéristiques institutionnelles les plus diverses pour réviser leurs propres programmes de formation, fût-ce d'ailleurs en se démarquant des orientations retenues à Harvard...

Avant de décrire le «core curriculum», ses fondements, l'état actuel de son implantation et le genre de critiques qu'il a pu faire naître, il nous paraît utile d'évoquer, même brièvement, un certain nombre de caractéristiques importantes du processus de révision du curriculum vécu à Harvard. La documentation rassemblée pour les fins de notre dossier-souche nous apprend en effet qu'il n'est jamais simple d'apporter des changements au programme d'étude d'un établissement. Il y a là une donnée capitale qu'on aurait tort de sous-estimer.

1. La démarche qui a conduit à l'adoption du «core curriculum»

Pour qui voudrait en savoir davantage sur le cheminement laborieux à travers lequel Harvard en est venue à adopter son «core curriculum», l'ouvrage de Phyllis Keller, *Getting at the Core. Curriculum Reform at Harvard* (1982), est tout indiqué. Dans une monographie très détaillée et passionnante à lire, l'auteure qui a été mêlée de très près à toutes les phases de la démarche, nous en brosse l'historique, signalant au passage les dates et les étapes les plus significatives. Elle présente les principaux protagonistes, les travaux les plus marquants, le contenu des réunions et des assemblées les plus déterminantes, donnant du relief aux arguments les plus percutants des partisans comme des adversaires du «core curriculum»; etc. Nous nous bornerons ici à dégager quelques traits essentiels de la démarche qui nous ont personnellement frappé :

1° *c'est un processus qui s'est étalé sur plusieurs années :* dans son rapport annuel 1971-1972, le président de Harvard, Derek Bok, après avoir souligné plusieurs réalisations et lignes de force de l'Université, note cependant qu'on ne semble pas s'entendre — pas plus à Harvard que dans les autres collèges — sur ce que devrait apporter aux jeunes d'aujourd'hui une formation libérale. A l'été de 1973, le président Bok nomme un nouveau doyen de la Faculté des arts et des sciences, Henry Rosovsky, qui entreprend immédiatement de clarifier les objectifs du premier cycle des études supérieures. En octobre 1974, dans une lettre ouverte au corps professoral, Rosovsky en expose la problématique et invite les professeurs à s'impliquer dans un travail visant à redéfinir les buts et les méthodes de la formation libérale. Au printemps de 1975, il crée sept (7) comités chargés d'étudier différents aspects de la problématique : *e.g.* composition des effectifs étudiants, concentrations, services de consultation, etc. Un de ces comités — celui du «core curriculum» — présidé par le professeur James Q. Wilson reçoit le double mandat de déterminer quelles devraient être les habiletés et les expériences intellectuelles à exiger de tous les étudiants quelles que soient leurs concentrations et de préciser comment l'établissement pourrait le mieux remplir son obligation d'assurer à ses étudiants une bonne formation libérale. Ce comité remet, à l'automne de 1976, un rapport préliminaire qui est très largement discuté au printemps de 1977. Au mois de mai de cette même année, l'Assemblée des professeurs, par un vote fortement majoritaire, exprime un accord de principe sur l'opportunité d'un «core curriculum» dont les caractéristiques essentielles sont déjà largement dessinées et que cinq (5) comités ont charge de détailler et de préciser. Au mois d'avril 1978, on adopte finalement le rapport sur le «Core curriculum» dont l'implantation s'est faite sur une période de quatre (4) ans à compter de l'automne 1979 et sous la supervision d'un comité *ad hoc*;

2° *c'est un processus qui a exigé beaucoup de dynamisme et de leadership* de la part de celui qui a été le promoteur et l'animateur principal de toute cette réforme : Henry Rosovsky. Il a exprimé ouvertement sa perception des problèmes et son point de vue sur les objectifs à atteindre; il a su engager le corps professoral dans un processus ouvert de discussion et de prise de décision concertée; il a activement supervisé et coordonné les travaux des différents comités tout au long de la démarche. S'il a imprimé sa marque et exercé une telle influence sur tout le processus c'est sans doute en raison du poste qu'il occupait mais surtout à cause de ses convictions profondes et de ses qualités d'animateur qui ne se sont à aucun moment démenties;

3° *c'est un processus qui a mis à contribution le corps professoral de plusieurs manières :* expression de points de vue personnels par écrit; implication active dans des travaux en comités; prises de position en assemblées générales;

4° *c'est un processus qui a donné lieu à de vigoureux débats intellectuels :* le «core curriculum» était loin de faire l'unanimité au sein du corps professoral; la monographie de P. Keller est particulièrement éclairante à cet égard puisqu'on y retrouve les opinions contrastées de plusieurs professeurs qui aident à saisir les enjeux fondamentaux de cette réforme;

5° *c'est un processus qui a exigé* de Rosovsky et de ses principaux collaborateurs qu'ils allient à des qualités de *fermeté*, de *rigueur et d'esprit de continuité* beaucoup de *sens politique*, de *souplesse* et de *réalisme*. Si l'on voulait que la réforme ait une signification véritable, il ne fallait pas que les nécessaires concessions faites au niveau de certaines modalités compromettent l'esprit même et les objectifs prioritaires de la réforme envisagée;

6° *c'est un processus où l'on a spécifié des modalités d'implantation progressive du «core curriculum» et prévu des mécanismes de révision.* On ne s'est donc pas contenté de formuler de grands principes et de promulger de larges orientations. À travers des structures et des échéanciers précis, on a donné une forme concrète à la mise en œuvre du consensus obtenu et on a convenu de faire le point à son sujet après un certain temps.

2. Les fondements du «core curriculum»

C'est le doyen Rosovsky qui a lui-même proposé le cadre de référence à partir duquel allait par la suite s'élaborer le «core curriculum» de Harvard. Dans son rapport annuel pour 1975-1976, Rosovsky, après avoir loué les efforts de l'université pour recruter des étudiants aux antécédents variés sur les plans social, économique, culturel et géographique et après avoir constaté que ceux-ci arrivent inégalement, parfois inadéquatement, préparés aux études supérieures, souligne la responsabilité qu'a l'établissement de décerner des diplômes qui soient le reflet et le couronnement d'une éducation de qualité. Et Rosovsky, de se demander : quels devraient être les attributs d'une personne éduquée en cette fin de XX[e] siècle ? Sa réponse : on devrait retrouver chez une personne éduquée les dispositions ou acquis suivants :

a) la capacité de penser et d'écrire clairement et efficacement;
b) une connaissance approfondie d'un champ du savoir : c'est là la principale fonction que remplit la concentration dans les études de premier cycle;
c) une appréciation critique des façons par lesquelles nous acquérons et appliquons le savoir et la compréhension que nous avons de l'univers, de la société, de notre propre personne;
d) une compréhension des problèmes moraux et éthiques de même qu'une capacité de faire des choix moraux à partir d'un jugement éclairé;
e) une connaissance de cultures étrangères et de périodes historiques passées qui permet de situer nos expériences de vie dans un contexte plus large[2].

L'objectif de la réforme devenait donc de mettre au point un programme de formation qui vise explicitement à développer ces traits chez les étudiants. Pareil programme devait être accessible aux étudiants plus faibles et stimulant pour les élèves mieux préparés.

Le comité présidé par le professeur Wilson, non sans de vives discussions et une persistante dissidence d'un de ses membres, s'est finalement entendu sur un certain nombre de principes directeurs qui allaient donner une structure au futur «core curriculum» :

1° certaines habiletés et certains types de savoir constituent une norme minimale de formation générale pour les étudiants de premier cycle;

2° les visées de la formation générale sont incompatibles avec une liberté de choix absolue pour l'étudiant dans la sélection de ses cours (prise de position contre les programmes du style cafétéria);

3° les contraintes relatives au choix doivent être suffisamment flexibles pour tenir compte des intérêts et des capacités variés des étudiants aussi bien que des professeurs;

4° les objectifs autour desquels on aura fait l'accord serviront à contenir la flexibilité du «core curriculum[3]».

Les questions de *contenus* d'enseignement, de *cours* à dispenser, d'*exigences* précises à avoir à l'endroit des étudiants ne sont intervenues *qu'après*... Les options débattues et les résolutions adoptées ont été placées dans l'éclairage et l'encadrement que fournissaient ces principes directeurs.

3. En quoi consiste le «core curriculum»

Pour atteindre les objectifs visés (cf. les attributs d'une personne éduquée), on a pris un certain nombre de dispositions touchant le développement chez les étudiants d'habiletés en *mathématiques*, en *expression écrite* et la maîtrise d'une *langue étrangère*[4]. Par ailleurs, pour satisfaire aux exigences du «core curriculum», l'étudiant doit suivre une série de dix (10) cours répartis ainsi : *littérature et arts* (3 cours); *histoire* (2 cours); *analyse sociale et raisonnement moral* (2 cours); *sciences* (2 cours) et *cultures étrangères* (1 cours). Cependant un étudiant peut être exempté de deux cours en raison de sa concentration : *e.g.* l'étudiant d'histoire pourra être dispensé des cours d'histoire faisant partie du «core curriculum». Ce qui revient à dire qu'à toutes fins utiles, l'étudiant doit obligatoirement ajouter à ses cours de concentration et à ses cours au choix un ensemble de huit (8) cours dans les domaines énumérés plus haut. Dans chacun des cinq (5) domaines, il peut faire un choix parmi une liste limitée de cours expressément conçus pour le «core curriculum» ou répondant aux critères à l'aide desquels on reconnaît officiellement qu'ils traduisent bien l'esprit et les objectifs du «core curriculum». La liste en question comprend une centaine de cours. On en trouve un échantillon dans un appendice de la monographie de Phyllis Keller[5].

Les caractéristiques des cours

Il ne saurait être question ici de développer longuement les objectifs visés par les différentes catégories de cours, de fournir moult précisions sur ce qu'on pourrait appeler l'approche pédagogique de ces cours ou d'illustrer à l'aide d'exemples concrets l'opérationnalisation du «core curriculum»•. Qu'il nous suffise d'indiquer à larges traits les orientations privilégiées.

- Les cours de *littérature et d'arts* mettent les étudiants en contact avec des œuvres majeures, tant littéraires qu'artistiques, et visent à faire comprendre comment l'homme donne une expression artistique à son expérience du monde. Dans ces cours on aura notamment souci de dégager les caractéristiques formelles propres à un genre littéraire, musical ou artistique, et de situer les œuvres étudiées dans le contexte culturel de leur production;

- A travers les cours d'*histoire*, l'étudiant devrait prendre conscience que cette discipline permet d'étudier et de comprendre la condition humaine. Il devrait aussi développer un sens de la complexité des affaires humaines et saisir comment une diversité de forces — économiques, culturelles, religieuses et politiques — entrent en interaction avec les aspirations individuelles et les efforts délibérés des personnes pour contrôler les

• Ceux qui veulent en savoir plus à ce sujet pourront lire : « The Harvard Core Curriculum » dans *The Great Core Curriculum Debate* (1979), pp. 5-24 ou dans la monographie de Phyllis Keller, *Getting at the Core*... (1982), les pages 75 à 132 et 167 à 188.

événements et leur donner forme. En histoire, l'étudiant doit prendre un cours dans chacune des deux catégories suivantes : a) des cours centrés sur la recherche des causes historiques de problèmes qui sont bien d'actualité : *e.g.* le phénomène des inégalités entre nations, le rôle de la science dans la société, les idéologies politiques...; en somme il s'agit de voir que l'histoire est en relation avec le présent que nous vivons; b) des cours qui amènent à étudier en détail certains événements ou phénomènes majeurs du passé (*e.g.* la Réforme, la Guerre de trente ans, la controverse darwinienne) pour comprendre le processus historique lui-même.

- Les cours classés sous l'appellation «*analyse sociale et raisonnement moral*» veulent introduire les étudiants aux idées et concepts centraux des sciences sociales et de la philosophie morale et politique. Ils visent à développer chez eux leurs habiletés d'analyse dans la compréhension des institutions sociales et de certaines préoccupations de la société contemporaine. Dans la plupart des cas, ils ne visent pas à servir d'introduction à une discipline donnée ou à en proposer un survol. D'une façon générale, ils sont organisés autour d'un problème ou d'un thème qui peut être analysé en recourant à certaines théories scientifiques ou aux écrits de philosophes ou de moralistes.

- En *sciences*, il y a deux types de cours : a) ceux qui visent à introduire les étudiants aux principes de base des sciences physiques, biologiques et du comportement : *e.g.* les concepts et applications de la dynamique et de l'énergie; concepts et développement de la physique moderne; la chimie du XX^e^ siècle; b) ceux qui visent à fournir une compréhension générale de la science comme une façon de regarder et de connaître l'homme et le monde; on introduit les étudiants à des systèmes naturels complexes qui ont eu une longue histoire et ont évolué considérablement : *e.g.* l'histoire de la terre et de la vie; la communication cellulaire; l'organisme humain. A noter qu'à ces cours s'ajoutent des exigences en *mathématiques* qui visent notamment à aider les étudiants à acquérir les outils nécessaires pour se débrouiller face au flot de données et de statistiques qui envahissent notre vie de tous les jours de même qu'à leur fournir les concepts mathématiques de base requis pour l'étude d'autres disciplines, notamment en sciences. On a également prévu une introduction des étudiants à l'*utilisation de l'ordinateur*, à ses possibilités et à ses limites comme outil intellectuel...

- Les cours de *cultures étrangères* visent à élargir l'expérience culturelle des étudiants non seulement en les sensibilisant à d'autres cultures mais aussi à des questions du passé et du présent qui permettent de mieux comprendre la société américaine : *e.g.* introduction à la culture chinoise; la littérature des peuples parlant espagnol de 1898 à aujourd'hui; doctrines politiques et société : la France moderne, etc. A noter qu'on va accorder préférence à des cours portant sur les différences culturelles plutôt que sur les similitudes afin de provoquer la réflexion des étudiants sur leur propre société...

Quelques critères pour la sélection des cours

Comme Phyllis Keller le fait remarquer[6], si on s'en rapporte seulement aux titres des cours regroupés sous la rubrique «core curriculum», on ne voit pas très bien en quoi ils diffèrent des cours départementaux usuels. En vérité, plusieurs de ces cours pourraient aussi servir à atteindre les objectifs poursuivis par certains départements. Mais l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Par exemple : «le département d'histoire pourrait bien offrir un cours sur l'histoire de la Chine moderne mais pour qu'un tel cours se qualifie pour le «Core», le matériel devrait être choisi et organisé de telle manière qu'il braque l'attention sur quelque caractéristique significative du monde contemporain telle que l'adaptation des sociétés traditionnelles à la modernité, en prenant la Chine comme une étude de cas et en y allant de comparaisons pertinentes[7].»

En fait, on a convenu que les cours généraux du type «survol d'une discipline» sont à éviter au profit de cours traitant de problèmes ou de sujets qui illustrent un mode particulier d'analyse du réel et engagent les étudiants dans une application des connaissances qu'ils ont acquises.

En principe, un cours du «Core» devrait pouvoir être enseigné par plus d'un professeur. Il s'agit moins de viser à une maîtrise ou à une acquisition d'un savoir très large que d'initier les étudiants aux différents savoirs, aux modes de production de ce savoir, à son utilisation possible et à ce qu'il peut représenter personnellement[8]...

Le poids et la signification du «core curriculum» dans les études de premier cycle

La réforme du curriculum d'Harvard n'a pas modifié substantiellement le poids des diverses composantes : le «*core curriculum*», comme l'ancien programme de formation générale, occupe à peu près l'équivalent d'une année scolaire; les exigences de la *concentration* requièrent à peu près l'équivalent de deux années de travail scolaire; les étudiants ont l'équivalent d'une année scolaire pour des *cours au choix* à travers lesquels ils expriment leurs propres priorités.

Par rapport aux concentrations, le «core curriculum» a une fonction de complémentarité à un double point de vue : en exposant les étudiants à diverses façons d'examiner et de comprendre l'expérience et en fournissant un ensemble commun d'études pour les étudiants de diverses concentrations. Par ailleurs, on estime que le «core» devrait permettre aux étudiants de sélectionner leurs cours au choix d'une façon plus éclairée et que ces choix devraient s'appuyer sur le savoir acquis à travers le «core». En théorie du moins, les trois composantes du programme d'études de premier cycle devraient donc être étroitement reliées[9].

4. Critiques adressées au «core curriculum» de Harvard

Si la réforme du curriculum a provoqué beaucoup d'intérêt et nombre de commentaires louangeurs, elle a aussi donné lieu à plusieurs critiques de nature assez diverses d'ailleurs. Qu'on en juge par cet échantillon :

- Le «core curriculum» ne tient pas compte de ce qu'on connaît du développement de la personne (N. Sanford; J. Katz).
- On a perdu foi dans un corpus de savoirs et de valeurs. On prône un égalitarisme d'idées et d'intérêt contraire à une éducation de qualité (A. Chase).
- On prépare les jeunes à accepter les conditions qui prévalent actuellement dans la société américaine sur les plans économique, culturel, social (B. O'Connell).
- Le «core curriculum» est l'expression de tendances sociales réactionnaires (M. Kaplan) :
  - on veut protéger des disciplines qui ne sont pas populaires;
  - on veut s'armer contre les défis que pose le tiers monde;
  - on veut combattre le relativisme moral;
  - on veut équiper ceux qui ont à répandre la bonne nouvelle auprès des masses.

Le lecteur intéressé trouvera dans la documentation[10] nombre d'autres points de vue critiques que nous ne rapporterons ni ne commenterons ici.

En fait un des reproches les plus récurrents, c'est que ce modèle de formation générale n'est pas nécessairement approprié pour les autres établissements. Or ceux qui expriment cette opinion ne font en définitive que reprendre ce que les promoteurs eux-mêmes du «core curriculum» soutiennent, lorsqu'ils écrivent dans le rapport adopté en 1978 :

«... le «core curriculum» ne se présente pas comme un modèle pour l'enseignement supérieur en général. Nous ne croyons pas que tous les collèges devraient remplir la même fonction ou offrir le même programme de formation... Notre but est de donner la meilleure éducation possible à nos propres étudiants. Si nous réussissons, d'autres pourront en tirer profit, mais cela est secondaire[11]»...

5. État actuel et perspectives d'avenir

Il est difficile de faire le bilan d'une expérience qui est en cours de réalisation. Faisant le point en 1982, P. Keller note[12] un certain nombre de points qu'il convient de reprendre ici :

- les réactions tant des professeurs que des étudiants ont été plus favorables que ce qu'on avait anticipé. Mais cette ferveur se maintiendra-t-elle ?
- la mise en œuvre du «core curriculum» a fourni une nouvelle occasion de constater combien il est difficile d'enseigner la science à des non scientifiques. Comment pallier l'insuffisance de leur préparation et comment maintenir les standards d'excellence que l'on s'est fixés ?
- l'implantation du «core» a eu des répercussions sur l'utilisation des professeurs et de certaines ressources notamment en art et en musique : *e.g.* équipement audio-visuel.

Plusieurs autres défis devront également être relevés : *e.g.* comment maintenir un équilibre dans les sujets offerts dans chaque domaine avec le nombre limité de professeurs disponibles pour enseigner ce genre de cours ou encore comment s'assurer qu'il y a suffisamment de variété dans le niveau de difficulté des cours pour qu'ils ne soient ni trop élémentaires pour les étudiants plus âgés ou mieux préparés ni trop avancés pour l'étudiant moyen à sa première année de collège ?

Quoi qu'il en soit de ces interrogations et incertitudes, on pouvait en 1982 pointer quelques réussites indéniables :

- on a mis au point nombre de nouveaux cours intéressants pour des étudiants qui n'ont pas l'intention de se spécialiser dans la discipline enseignée;
- on a développé un cadre cohérent pour la sélection des cours par les étudiants;
- les exigences de formation générale ont été spécifiées en fonction des besoins intellectuels des étudiants d'aujourd'hui;
- le débat a permis de clarifier les objectifs des études de premier cycle;
- on a développé un intérêt renouvelé pour les étudiants de premier cycle.

Ce qui incite Gaff à rappeler ces propos du doyen Rosovsky une fois que le programme eut été approuvé : «Écoutez, ce n'est pas parfait, mais c'est pas mal mieux que ce que nous avons maintenant...[13]».

II. LE COLLÈGE DE MIAMI-DADE

Le collège communautaire de Miami-Dade en Floride[14] est le cinquième plus gros établissement d'enseignement postscondaire aux États-Unis. Chaque année, il accueille plus de 40,000 étudiants qui viennent y étudier pour obtenir un diplôme ou recevoir des crédits pour les cours suivis.

Cette population étudiante n'a rien d'homogène : on y compte environ 40% d'hispaniques, 40% de blancs et 17% de noirs; un article récent[15] indiquait même que les hispaniques étaient majoritaires dans chacun des quatre campus du collège; le collège accueille un grand nombre de réfugiés représentant plus de dix nations; le nombre d'étudiants socio-économiquement faibles est très élevé et moins de la moitié des étudiants déclarent que l'anglais est leur langue maternelle; plusieurs étudiants ont un emploi à temps partiel et un très grand nombre arrivent au niveau postsecondaire très mal préparés sur le plan scolaire. Ainsi à Miami-Dade, deux tiers des étudiants que l'on teste à leur arrivée au collège présentent des déficiences en mathématiques, en lecture ou sur le plan de la communication écrite. Chez les étudiants noirs, 90% d'entre eux montrent une déficience dans au moins une de ces habiletés et les deux tiers ont des lacunes sérieuses dans les trois.

De telles données sont la résultante d'une politique de la porte ouverte que le collège a toujours pratiquée et qu'il entend bien maintenir. Ce qu'il y a de remarquable à Miami-Dade c'est que depuis une dizaine d'années on travaille, de façon systématique, à concilier accessibilité très généralisée et éducation de qualité. La réforme du programme de formation générale, amorcée en 1975, a été au cœur des efforts menés par le personnel du collège pour promouvoir l'excellence et améliorer le rendement des étudiants. Pour que cette réforme réussisse, il est vite apparu nécessaire qu'elle soit accompagnée d'une hausse des standards et de la mise en place d'un dispositif permettant d'aider efficacement les étudiants à atteindre ces standards. Lorsque des étudiants, malgré les mesures prises, n'y parviennent pas, le collège se voit dans l'obligation de les susprendre ou de les renvoyer. Il faut, estime-t-on, que les diplômes décernés aient une signification véritable, qu'ils attestent que, peu importe la situation dans laquelle se trouvaient les diplômés au moment de leur admission au collège, ceux-ci ont véritablement atteint les objectifs de leur programme de formation. Les personnes concernées comme la société sont en droit d'exiger pareille garantie.

1. Notes sur le processus de révision du programme de formation générale

À Miami-Dade, on est convaincu qu'une des façons les plus efficaces de contribuer au renouveau des collèges communautaires c'est de développer des programmes de formation générale qui soient stimulants pour les étudiants et qui donnent des résultats tangibles. On l'a vu : mettre au point de tels programmes n'a rien d'une sinécure. L'expérience de Miami-Dade comme celle de Harvard le confirme. Sans entrer dans trop de détails, relevons certaines caractéristiques du processus vécu dans ce collège communautaire[16] :

1° le processus dans son ensemble a pris sept ans : trois ans pour étudier la question et concevoir un nouveau modèle de formation générale; quatre ans pour l'implanter;

2° à Miami-Dade, comme à Harvard d'ailleurs[17], on souligne l'importance du processus comme tel qui a permis de discuter de théories éducatives, de problèmes fondamentaux et d'en arriver à un consensus sur un nouveau programme de formation générale qui a eu des retombées sur le fonctionnement de tout l'établissement;

3° le président du collège a joué un rôle de premier plan tant dans l'amorce du processus que dans son déroulement : il a constamment apporté son soutien et donné dès le départ des garanties au corps professoral qui n'ont pas peu contribué à la réussite de l'entreprise. Très tôt, en effet, il a pris l'engagement qu'aucun professeur ne perdrait son emploi par suite des changements qui allaient être apportés. Ce qui ne signifiait pas que les affectations de tous et chacun demeureraient nécessairement les mêmes ou que certains n'auraient pas jusqu'à un certain point à modifier leurs perspectives d'enseignement, voire leurs champs d'enseignement. Si cela devait se produire, le président s'engageait à fournir aux professeurs touchés des activités et des programmes de perfectionnement qui leur permettraient plus facilement d'assumer leurs nouvelles obligations;

4° le corps professoral a eu l'occasion de se prononcer à tous les moments importants de la démarche : *e.g.* identification des buts de la formation générale, conception d'un nouveau modèle de formation générale, développement de nouveaux cours de formation générale... Sur ce dernier point, précisons qu'une fois la décision prise par les autorités du collège concernant l'orientation à donner au nouveau programme de formation générale, il était entendu que le développement des nouveaux cours devenait la responsabilité du corps professoral;

5° les questions relatives à la formation générale et au nouveau programme ont été discutées à trois paliers : a) on a formé un comité *ad hoc*, composé de 13 membres — professeurs et administrateurs — représentant tous les secteurs de la vie du collège et présidé par le vice-président du collège. C'est ce comité qui a été le véritable maître d'œuvre de toute l'opération; b) on a recueilli les réactions, commentaires et suggestions du corps professoral de chaque campus; d'un campus à l'autre d'ailleurs les structures et les modalités de mise à contribution ont varié...; c) le rapport final et les recommandations touchant le nouveau programme ont été soumis à des comités et conseils permanents du collège, notamment le comité du curriculum qui avait aussi donné son accord à la mise sur pied du comité chargé d'étudier la question.

2. Les caractéristiques du programme de formation générale à Miami-Dade

On ne s'est pas contenté de simplement revoir les exigences en vigueur ou les cours qui se donnaient au collège. On a estimé qu'il était nécessaire de se donner un véritable programme de formation générale qui comporte : a) une justification, des fondements, un « rationale »; b) des buts; c) des objectifs et des cours pour atteindre ces buts; et d) de l'évaluation. La documentation à laquelle nous avons eu accès ne nous permet pas de traiter de cette dernière dimension mais nous possédons suffisamment de renseignements sur les autres aspects du programme pour nous faire une bonne idée de ses orientations majeures et de certains de ses accents les plus significatifs.

2.1 L'orientation de fond

L'image directrice que l'on s'est donnée à Miami-Dade pour concevoir le nouveau programme de formation générale tient en cinq points, qui sont autant de résultats visés et dont devraient bénéficier les étudiants (Lukenbill et Mc Cabe, 1978) :

1° Une formation générale devrait habiliter les individus à intégrer leurs connaissances de manière à ce qu'ils puissent puiser à plusieurs sources du savoir lorsqu'ils ont à prendre des décisions et à passer à l'action dans des situations pratiques de la vie quotidienne.

2° Une formation générale devrait amener les étudiants à s'engager dans un processus d'apprentissage qui s'étend sur toute la vie.

3° Une formation générale devrait habiliter les étudiants à intensifier le processus de leur auto-actualisation.

4° Une formation générale devrait habiliter les étudiants à valoriser les activités et expériences de leur vie, tant celles auxquelles ils participent par obligation ou par suite d'un engagement que celles qui sont discrétionnaires de nature.

5° La formation générale devrait accroître la compréhension qu'ont les étudiants de l'envergure et de la profondeur des idées, de la croissance de la société et des institutions, du développement et de l'application du processus scientifique dans des collectivités à travers le monde[18].

D'où *la définition* que l'on a adoptée (Lukenbill et Mc Cabe, 1978) :

> « La formation générale au collège communautaire de Miami-Dade c'est cet aspect du programme d'enseignement du collège qui a pour visée fondamentale le développement et l'intégration du savoir, des habiletés, des attitudes et expériences de chaque étudiant de telle sorte que celui-ci puisse s'engager efficacement dans un processus permanent de recherche et de prise de décision[19].

2.2 Le contenu de la formation générale

Les buts de la formation générale à Miami-Dade — on en compte vingt-six au total — ont été regroupés en six catégories : 1) des habiletés fondamentales; 2) l'individu; 3) les buts de l'individu pour l'avenir; 4) les relations de l'individu avec d'autres personnes et groupes; 5) la société et l'individu; 6) les phénomènes naturels et l'individu. C'est à partir de ces buts qu'on a travaillé à préciser les objectifs et le contenu des cours de formation générale.

- A Miami-Dade, la maîtrise de certaines habiletés fondamentales en mathématiques et en communication est une composante du programme de formation générale. Compte tenu des caractéristiques des étudiants que l'on accueille, on s'est convaincu que se donner un modèle de formation générale qui ne se soucierait pas de développer chez les étudiants ces habiletés serait ignorer la réalité et fuir ses responsabilités.

  On a donc mis au point un programme de testing qui diagnostique jusqu'à quel point les étudiants savent lire et écrire et quelle est leur formation en mathématiques. Ces tests sont administrés à tous les étudiants à temps complet avant leur inscription au collège; quant aux autres, ils doivent s'y soumettre une fois leur septième crédit complété. Si les résultats à ces tests révèlent des déficiences sérieuses, on prescrit des activités voire tout un programme pour remédier à ces lacunes.

  Deux autres traits valent aussi d'être signalés : a) les objectifs terminaux touchant les habiletés de base en communication constituent des critères d'admission aux cours de communication qui font partie du programme de formation générale de l'établissement; tant qu'un étudiant n'a pas fait la démonstration qu'il les a atteints, il ne peut s'inscrire à ces cours; b) le collège a aussi adopté une politique qui prévoit que le développement des habiletés fondamentales, en particulier celles qui ont trait à la communication, ne saurait être la responsabilité d'un seul programme, d'un seul cours, d'un seul groupe de professeurs. C'est un souci que tous doivent manifester à travers leur enseignement : en donnant des travaux, en insistant sur l'importance de savoir lire et écrire ou en référant les étudiants aux professeurs qui peuvent le mieux leur fournir l'aide dont ils ont besoin*.

- Le *noyau central* du programme de formation générale à Miami-Dade tient dans un ensemble de cinq cours (totalisant 15 crédits) obligatoires pour tous les étudiants et qui ont pour thèmes : la communication, les humanités, l'individu, l'environnement social et l'environnement naturel. Les cours sont de nature interdisciplinaire et mettent l'accent sur les principes de base, les théories, les développements et le savoir dans des champs d'étude très larges. Comme l'inscription à ces cours est forcément considérable, le collège met à la disposition des professeurs de substantielles ressources pour qu'ils puissent adapter leur enseignement de manière à tenir compte du large éventail de besoins des étudiants. Des séminaires de perfectionnement ont été organisés pour aider les professeurs à dispenser de tels cours qui jusque-là ne leur étaient pas familiers.

- Les étudiants qui postulent un diplôme d'« Associate in Arts » doivent aussi prendre 15 crédits dans des cours du type « Distribution requirements » et 6 crédits au choix parmi une liste de cours de formation générale. Dans la première catégorie de cours, trois des crédits sont en communication, les douze autres se partagent entre des cours en humanités, en sciences sociales et en sciences naturelles (voir tableau reproduit en page suivante). Il convient de noter que dans cette catégorie les étudiants n'ont pas un choix illimité; de plus, les cours dans chacun des groupes doivent satisfaire à des critères précis : poursuivre des buts de formation générale; mettre l'accent sur des valeurs, des principes généraux et la résolution de problèmes; illustrer les relations qu'un cours ou une discipline peut avoir avec les autres disciplines du même groupe; ne pas être conçus exclusivement comme une préparation à une carrière ou à un « majeur » dans le domaine d'étude en question. Dernière particularité à signaler : les étudiants ne peuvent prendre un cours dans un des groupes des « distribution requirements » (*e.g.* humanités) s'ils n'ont pas d'abord satisfait aux exigences du « core » dans ce même groupe.

* Selon le Président McCabe, le développement des moyens technologiques, en accroissant le volume d'informations à lire et à comprendre, rend encore plus impérieux le développement d'habiletés de communication chez les étudiants. Il cite les statistiques suivantes : en 1950, seulement 17% de tous les emplois aux États-Unis comportaient du traitement de l'information; en 1979, ce pourcentage était de 54%. (*Current Issues in Higher Education*, 1982-1983, n° 1, p. 7).

• A Miami-Dade, pour obtenir le diplôme d'« Associate in Arts », il faut donc parcourir un cheminement qui passe progressivement des habiletés de base... au noyau central de cours obligatoires pour tous les étudiants de l'établissement... puis aux cours de « distribution » à choix limités... et enfin aux cours laissés au libre choix de chacun.

3. Mesures visant à accroître la qualité de l'éducation à Miami-Dade

Nous laisserions tomber un aspect capital de la réforme implantée à Miami-Dade, si nous ne disions un mot de tout un train de mesures adoptées par l'établissement pour accroître la qualité de l'éducation de ses étudiants. Ce n'est pas le lieu d'y aller ici d'un long développement sur ce sujet•, aussi nous bornerons-nous à décrire très schématiquement les principales de ces mesures :

1°mise en place du *programme de testing* dont nous avons parlé plus haut et qui permet de contrôler le développement d'habiletés fondamentales chez tous les étudiants;

2°mise en place d'un *système d'information* qui fournit à *chaque étudiant* des renseignements précis — au bout de six semaines de chacun des semestres — sur les progrès qu'il fait, les lacunes observées (sur le plan du rendement scolaire et de la présence en classe) et les mesures qui lui permettraient de corriger cette situation : *e.g.* aide « personnalisée » et conseil de prendre moins de cours au semestre suivant; ce système d'information très individualisé n'est possible que parce qu'on tire parti des ressources de l'ordinateur et il est très apprécié des étudiants;

3°mise en œuvre d'une *politique très stricte de respect des standards que l'on s'est fixés* : les étudiants dont le rendement est insatisfaisant ou qui s'absentent trop fréquemment des cours reçoivent d'abord un *avertissement* et des conseils... puis sont mis en *probation*... et sont finalement *suspendus* lorsque la situation ne s'améliore pas et qu'on estime que le collège ne peut les aider davantage.

• Voir en particulier : Cross, K. Patricia. « The Miami-Dade Breakthrough ». *Current Issues in Higher Education*, 1982-1983, n° 1, pp. 12-15; McCabe, Robert H. « Quality and the Open-Door Community College », *id.*, pp. 7-11 et McCabe Robert H. et Suzanne B. Skidmore. « Miami-Dade : Results Justify Reforms ». *Community and Junior College Journal*, Sept. 1983, pp. 26-29.

Table 46. General Education Requirements for the Associate in Arts Degree at Miami-Dade, 1978*

Basic Skills				
Math Competency (Required for Graduation)			Reading and Writing Competency (Required for the Core Communications Course)	
General Education Core				
Communications	Humanities	The Social Environment	The Natural Environment	The Individual
Required single, multidisciplinary courses—*15 credits*				
Distribution Groups				
Communications	Humanities	Social Sciences	Natural Sciences	Physical Education
English Composition Creative Writing* Introduction to Literature* Speech*	Art Drama Foreign Language Literature Music Philosophy Interdisciplinary Humanities	Anthropology Economics Geography History Political Science Psychology Sociology Interdisciplinary Social Sciences	Biology Chemistry Earth Sciences Mathematics Physics Interdisciplinary Natural Sciences	Physical Activities Health Maintenance
3 credits *Can be selected only if English Composition competencies have been met.	Four courses, including at least one from each of these three groups, are required—*12 credits* Each campus will designate a short list of courses for each group. theidisciplline areas listed here are only illustrative.			*2 credits* (These credits are not included in the 36-credit general education requirement
Electives *6 credits*—selected from a colleges-wide list				

* Source: Lukenbill and McCabe, 1978, p. 57

Tire de : Cohen, Arthur H. et Florence B. Brawer : *The American Community College*, 1982, p. 332.

Au cours des cinq dernières années, le collège a ainsi suspendu plus de 13 000 étudiants. McCabe et Skidmore (1983) notent cependant que « le pourcentage de suspensions a diminué au cours de chacun des quatre derniers semestres et que des études basées sur le groupe d'étudiants éligibles à une suspension ont fait ressortir que cette diminution est due à une amélioration du rendement des étudiants plutôt qu'au fait que ces étudiants auraient quitté le collège[20] ». Les conseils donnés aux étudiants et l'aide apportée semblent donc avoir eu l'impact souhaité. « Plus important encore, le collège a clairement fait savoir à tous les étudiants qu'il avait des exigences plus élevées. Conséquence : les étudiants donnent un rendement supérieur pour pouvoir rester au collège[21] ».

Selon K.P. Cross[22], ce qui se vit à Miami-Dade représente une percée significative et très prometteuse : dans un collège communautaire très populeux, pratiquant une politique de la porte ouverte, on est en train de prouver qu'il y a possibilité de concilier excellence et accessibilité. Sans être le seul facteur explicatif, le programme de formation générale adopté par l'établissement n'y est pas pour peu dans cette réussite.

III. ALVERNO COLLEGE

Le collège Alverno de Milwaukee au Wisconsin est un collège d'arts libéraux pour femmes qui accueille présentement quelque 1 400 étudiantes[23]. Ce collège est né de la fusion en 1948 de trois institutions appartenant à la communauté des Sœurs de l'École de Saint-François : une école normale (fondée en 1887); un conservatoire de musique (fondé en 1922) et un programme de trois ans en nursing commencé[24] en 1890. Il a conservé de solides programmes de formation en éducation, en musique et en nursing et il se distingue par un souci marqué de bien préparer les femmes à leur future vie professionnelle. Mais il y a plus.

En 1973, le collège décidait que pour obtenir un diplôme d'Alverno les étudiantes devraient dorénavant faire la démonstration qu'elles possèdent vraiment un certain nombre d'habiletés et de compétences indicatives d'une bonne formation libérale. On a donc réformé le curriculum de l'établissement en ce sens. Cette réforme a pu sans doute influencer le contenu des cours et des programmes mais elle a surtout eu pour effet de transformer de façon significative les activités d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'établissement. L'importance de la réforme, la ferveur et la constance manifestées tant par la direction du collège que par la majorité de son corps enseignant, l'intérêt et le caractère novateur de plusieurs de ses pratiques pédagogiques ont valu à Alverno un rayonnement très large aux États-Unis. Malgré sa taille modeste, le collège s'est acquis, au cours des dix dernières années, une enviable réputation sur le plan national : son expérience est fréquemment évoquée, dans les colloques comme dans les ouvrages spécialisés traitant de formation générale ou d'éducation à la compétence•, comme un exemple de ce qui peut être fait pour développer chez les étudiants des habiletés qui vont leur être utiles toute leur vie et leur assurer une formation de qualité.

• « Competence-based education ».

1. Touchant le processus de réforme du curriculum

La réforme du curriculum à Alverno est intervenu dans le sillage de nombreuses préoccupations typiques de ce qu'ont connu les collèges américains entre 1968 et 1970 : qui des professeurs et des étudiants devrait décider du contenu des cours ? les notes et l'évaluation sont-elles justes ? les cours magistraux sont-ils la seule et la meilleure façon d'enseigner ? A travers de nombreuses réunions, discussions en départements et en comités, devaient peu à peu émerger à Alverno la conscience et la conviction qu'on pourrait imprimer une nouvelle orientation au collège. C'est dans une monographie de Thomas Ewens[25] que nous avons trouvé le plus de renseignements sur l'histoire de la réforme à Alverno, ses principaux acteurs, ses hauts et ses bas, ses moments clés, son impact, etc. En schématisant beaucoup, nous retiendrons de cette relation les éléments suivants :

1° la présidente du collège, Sœur Joel Read, a eu un rôle déterminant dans la réussite de la démarche : au départ, elle a stimulé la réflexion des professeurs par des questions précises sur l'orientation qu'ils donnaient à leur enseignement; elle a soutenu le comité et les personnes responsables du processus et de l'évolution des travaux; elle a su faire preuve de fermeté face aux critiques et devant les initiales difficultés d'implantation;

2° comme toute entreprise de changement planifié qui a le moindrement d'envergure, l'expérience d'Alverno a exigé un leadership fort, un engagement profond et une dépense d'énergie et de temps considérable de la part des personnes qui ont agi comme les véritables maîtres d'œuvre de la réforme : outre le rôle joué par Sœur Read, Ewens signale la contribution éminente du triumvirat Doherty, Loacker et Nedwek; par leur action et certains de leurs comportements ou attitudes, ces personnes n'ont pas manqué de susciter des remous et de provoquer de l'hostilité; elles ont pu commettre certains impairs, mais sans leur enthousiasme et leur détermination le processus n'aurait pas abouti;

3° le corps professoral a également beaucoup investi dans cette réforme : en réunions et délibérations de toutes sortes dans la phase de conception du nouveau curriculum; en activités de révision des cours et des programmes une fois la décision prise de repenser le curriculum dans l'optique de compétences spécifiques à développer chez les étudiantes; la somme de travail qu'ont consentie les professeurs est énorme;

4° selon Ewens[26], la réussite de l'entreprise tient aussi à certaines caractéristiques propres à Alverno (au moment où s'est effectuée la réforme tout au moins) : fort pourcentage de religieuses dans le corps professoral; très grande disponibilité de ces religieuses; fort sentiment tant chez les laïcs que chez les religieuses que l'avenir même du collège était en jeu; absence d'un système de permanence pour les professeurs; manque de pouvoir du corps professoral et des départements, ce qui explique le ressentiment éprouvé par plusieurs professeurs sur la façon dont a été menée la réforme, laquelle d'ailleurs n'a pas spontanément fait l'unanimité; les difficultés n'ont donc pas manqué...;

5° le cadre conceptuel que l'on a finalement adopté n'a pas été la résultante d'un processus tout à fait linéaire et absolument prévisible; la monographie d'Ewens fait bien ressortir les méandres à travers lesquels il faut souvent passer pour en arriver à quelque chose de clair et de bien structuré : *une intervention*, d'on ne sait pas trop qui, à l'occasion d'une réunion tenue en mars 1971 sur les problèmes de la formation libérale, *fournit l'intuition de départ : concevoir le curriculum en termes de résultats à atteindre plutôt qu'en termes de contenus à voir;* des contacts avec des personnes de l'extérieur... des lectures... une matrice conçue par le vice-président où l'on associe des buts et des stratégies... autant d'éléments qui, parfois de façon inopinée, non planifiée, permettent des avancées significatives à des moments cruciaux de la démarche; tout se passe comme si lorsqu'on a l'esprit habité par une préoccupation fondamentale un phénomène de cristallisation se produit où l'on fait flèche de tout bois... ce qui, bien sûr, ne dispense pas d'un travail intensif, rigoureux, méthodique, systématique...;

6° une série de questions adressées aux départements et comités du collège, au printemps de 1971, a beaucoup aidé à focaliser la réflexion de tout le personnel et à donner le branle au processus de réforme. Ces questions valent d'être rapportées ici :

- « Quel genre de questions les professionnels de votre champ d'étude posent-ils qui ont à voir avec la validité de vos disciplines dans l'ensemble du programme de formation du collège ? En d'autres mots, quels sont les sujets brûlants ? Quelle est la position de votre département face à ces questions ? Comment traitez-vous ces problèmes dans un cours de formation générale et dans le travail pour un « majeur » dans votre champ du savoir ?
- Qu'est-ce que vous enseignez qui est à ce point important que les étudiants ne sauraient se permettre d'éviter de prendre des cours dans votre département ?
- Si on conçoit les exigences de la formation générale en termes de résultats visés plutôt qu'en termes de cours, quelle contribution votre département apporte-t-il à cet égard ?
- Comment voyez-vous votre département par rapport aux autres disciplines ?
- Pour les départements d'enseignement professionnel (nursing, éducation, musique, éducation physique, technologie médicale) : comment les cours de votre département s'intègrent-ils dans le collège d'arts libéraux de telle sorte qu'ils diffèrent de ceux offerts dans une école purement professionnelle[27] ? ».

2. Le contenu de la réforme

Aujourd'hui, lorsqu'on parle d'Alverno College, on réfère toujours à lui comme à un établissement innovateur qui prend l'allure de chef de file à l'intérieur du mouvement d'éducation à la compétence et dans le courant de renouveau des programmes de formation générale. Cependant il convient de noter qu'en centrant le curriculum du collège sur l'acquisition de compétences spécifiques, les principaux artisans de la réforme n'avaient pas le sentiment de rompre radicalement avec la tradition de l'établissement. Il s'agissait plutôt de revoir et d'améliorer le curriculum existant, de rendre plus consciente, plus critique, plus efficace la poursuite des objectifs chers au collège. On n'a pas remplacé les cours et les programmes par autre chose; les habiletés retenues comme résultats à atteindre ont plutôt servi à imprimer une orientation définie aux cours et programmes existants[28].

2.1 Les habiletés que l'on veut développer chez l'étudiante

Après quelques tâtonnements, on s'est finalement entendu sur un ensemble de huit habiletés que devraient parvenir à maîtriser les étudiantes du collège à travers leur programme d'étude. Pour le personnel d'Alverno, ces habiletés constituent autant de traits distinctifs d'une bonne formation libérale, autant d'attributs d'une personne bien éduquée. On travaille donc à développer chez les étudiantes du collège :

1° *l'habileté à communiquer de façon efficace* soit en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels;

2° *la capacité d'analyse* et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement;

3° *l'habileté à résoudre des problèmes*, rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité;

4° *la capacité d'entrer en interaction avec autrui* dans des situations de personne à personne et dans les groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche;

5° *une facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes* ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeur à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie;

6° *la capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement*, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement;

7° *la capacité de comprendre le monde contemporain* dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, etc.

8° *la capacité de réagir aux arts et humanités* : l'étudiante d'Alverno doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique[29].

2.2 Des niveaux de compétence et leur signification dans le curriculum d'Alverno

On ne s'est pas contenté de décrire en termes très généraux en quoi consistent ces huit habiletés fondamentales. *Pour chacune d'elles, on a déterminé six niveaux de compétence* allant du plus simple au plus complexe. Voici, à titre d'exemple, les six niveaux de compétence de la *capacité d'analyse* :

- **niveau 1** : Identifier des éléments explicites d'une œuvre. (Une œuvre peut être un article, un objet, un processus).
- **niveau 2** : Identifier des éléments implicites d'une œuvre.
- **niveau 3** : Identifier des relations dans une œuvre.
- **niveau 4** : Analyser la structure et l'organisation d'une œuvre.
- **niveau 5** : Dans l'interprétation et / ou la création d'une ou de plusieurs œuvres, développer de nouvelles hypothèses, de nouvelles conclusions, ou de nouvelles relations entre matériaux et moyens de production.
- **niveau 6** : Produire une œuvre qui démontre de la facilité dans trois types d'analyse : éléments, relations, principes organisateurs[10].

Les quatre premiers niveaux de compétence de chacune des huit habiletés doivent être atteints par toutes les étudiantes à qui on demande en outre de faire la démonstration de certaines compétences à un niveau plus élevé. Au total, chaque étudiante doit prouver qu'elle maîtrise 32 «compétences générales» (les 4 premiers niveaux de chacune des huit habiletés) et 8 compétences de niveaux plus élevés (niveaux 5 et 6), ces dernières compétences étant fonction de la concentration ou de la spécialisation choisie par l'étudiante.

La démonstration des 32 habiletés de base occupe la moitié du temps passé à Alverno, ce temps étant surtout concentré durant les deux premières années. Pour ce qui est des compétences plus spécialisées, c'est surtout durant les deux dernières années de collège qu'on s'en occupe. A noter qu'à tous les niveaux de compétence de multiples validations sont requises. Ainsi une étudiante peut être tenue de faire la démonstration du niveau 1 de sa capacité d'analyse dans trois cours différents durant sa première année à Alverno. Elle est libre cependant de choisir le moment et les cours qui serviront à sa démonstration[11].

2.3 Importance de l'évaluation des apprentissages

Une des caractéristiques à signaler dans l'expérience d'Alverno c'est l'importance qu'y prend l'évaluation des apprentissages des étudiants :

- on a recours à une *diversité d'évaluateurs* : l'étudiante elle-même qui s'auto-évalue; des pairs; des professeurs bien entendu; des personnes extérieures au collège qui sont membres de la collectivité locale et possèdent de l'expertise par rapport à telle ou telle compétence;
- on utilise une *variété de moyens d'évaluation;* il ne s'agit pas toujours de répondre par écrit à un questionnaire ou de rédiger un essai; par exemple l'enregistrement sur vidéo d'exposés d'étudiantes ou d'expériences d'animation de groupes constituera le matériel à partir duquel un évaluateur externe se prononcera sur les forces et faiblesses des étudiantes concernées et donnera des conseils pour améliorer leur performance dans ce genre de situation;
- les professeurs ont développé des *critères* ou des énoncés descriptifs qui leur permettent à eux et aux étudiantes de visualiser clairement ce qu'exige telle ou telle habileté;
- on *insiste beaucoup sur le processus lui-même* qui sert à clarifier ce qui va et ce qui ne va pas. On veut que la séance d'évaluation devienne une occasion d'apprentissage pour les étudiantes, qu'elle ne soit pas une simple confrontation de jugements mais le moyen d'expliciter, de circonscrire ce qui est déjà acquis, ce qui est à corriger, ce qui est à améliorer[12];
- Alverno entend continuer à consacrer beaucoup d'énergies à l'évaluation des apprentissages de ses étudiantes[13].

2.4 Impact sur l'enseignement et sur l'apprentissage

Inutile de dire que la mise en œuvre de cette réforme a eu des répercussions sensibles dans la vie des professeurs et dans leurs activités professionnelles. Très rapidement signalons quelques-uns des effets les plus visibles[14] :

- la réforme a eu des incidences sur les modes de regroupement et de travail des professeurs : en plus de fonctionner par départements, on est aussi amené à se regrouper en fonction de compétences à développer;
- il a fallu que chaque professeur revoie ses cours en fonction des compétences à développer; pareil exercice a contribué à développer chez plusieurs un esprit critique face à leur propre enseignement et à devenir plus conscients de leurs pratiques pédagogiques;
- le professeur reste toujours le maître du contenu des cours et c'est lui qui choisit le matériel didactique nécessaire mais il entre en relation avec davantage de collègues et développe plus aisément des perspectives interdisciplinaires;
- dans ses relations avec les étudiantes, on observe un changement de style : de maître qu'il était, le professeur tend à devenir plutôt un instructeur, un mentor;
- la pédagogie s'est beaucoup diversifiée à Alverno : on a fréquemment recours à des simulations, à des expériences concrètes et à un apprentissage de type expérientiel* : dans chacun des programmes qu'offre le collège, les étudiantes sont engagées dans des activités d'apprentissage hors campus où elles doivent mettre en application les habiletés du curriculum[15];
- selon Ewens[16], en 1979, les résultats de la réforme étaient inégaux d'un département à l'autre, d'un groupe de professeurs à l'autre. Selon lui, cette année-

* Experiential learning.

là, il y avait encore des professeurs qui étaient principalement engagés par rapport à leurs disciplines et qui n'étaient pas les plus chauds partisans d'une éducation organisée dans la perspective de compétences spécifiques à développer chez les étudiantes, même s'ils reconnaissaient qu'il y avait là une approche valable et qu'ils étaient prêts à travailler en ce sens.

Du côté des étudiantes, on a travaillé à les rendre plus autonomes dans leur apprentissage, à développer chez elles des habiletés précises dont l'utilité pourrait durer toute leur vie. Les discussions en groupe sont fréquentes, la confrontation et la collaboration avec les pairs occupent une place importante. L'esprit de recherche est valorisé. On travaille à développer chez chacune la confiance en soi[37].

3. Des résultats positifs

L'expérience vécue à Alverno est-elle fructueuse ? A-t-elle donné des résultats positifs ? Pour répondre à ces interrogations, le collège a mené une étude longitudinale qui a été en partie financée par une subvention du National Institute of Education. Des données ont été recueillies auprès d'étudiantes, de diplômées et de professionnels qui n'avaient pas étudié à Alverno. Au total, 990 personnes ont été mises à contribution d'une façon ou d'une autre dans l'évaluation systématique de l'expérience*. La recherche a donné lieu à plusieurs rapports. Mentkowski et Doherty[38] en ont synthétisé les principales conclusions en quatorze points dont, pour les fins de notre dossier-souche, nous retiendrons les suivants.

L'évaluation de l'expérience établit que : 1) les étudiantes ont appris à développer de façon séquentielle des habiletés complexes; 2) les étudiantes sont devenues capables d'apprendre par elles-mêmes : elles prennent la responsabilité de leur apprentissage; elles font des relations entre les habiletés et leur utilisation; elles utilisent divers moyens d'apprendre; 3) les étudiantes ont identifié des éléments du curriculum qui ont particulièrement contribué à leur apprentissage : *e.g.* la validation expérientielle, *i.e.* le fait d'avoir à appliquer les habiletés, à en faire la démonstration durant les séances d'évaluation et à les utiliser dans divers contextes; 4) les étudiantes en sont venues à valoriser la formation libérale même quand elles sont particulièrement préoccupées par leur future carrière professionnelle; 5) les styles d'apprentissage des étudiantes ont changé de façon très significatives; 6) les diplômées ont fait l'expérience de leur compétence en milieu de travail, etc.

Ces résultats sont plus qu'encourageants et les responsables entendent poursuivre l'examen plus détaillé de toutes ces constatations qui attestent empiriquement le succès de la réforme amorcée en 1973 au Alverno College.

IV. ST. JOHN'S COLLEGE

Le St. John's College à Annapolis, Maryland* est l'exemple le plus célèbre d'un collège dont le curriculum est essentiellement centré sur l'étude des grands écrits qui ont marqué l'histoire de l'humanité. Son curriculum s'inspire de la pensée de Newman, Hutchins, Adler et Mark Van Doren et constitue une des illustrations les plus typiques de la philosophie pérennialiste dont nous avons parlé au chapitre précédent. Pareil curriculum s'organise autour de l'idée qu'il y a là à notre portée un riche héritage culturel qu'il faut s'approprier et qu'un contact en profondeur avec les grands auteurs de tous les temps et de tous les pays est la meilleure façon de se donner une bonne formation libérale.

1. Un peu d'histoire

Cette orientation du collège remonte à 1937. Cette année-là ce collège privé, fondé au XVIIe siècle et d'abord réservé uniquement aux hommes**, venait de congédier son président pour avoir décerné un diplôme à un étudiant, diplôme que le corps professoral avait refusé de lui accorder. Ses finances étaient à sec; il avait perdu son accréditation et voyait ses effectifs étudiants diminuer rapidement[39].

Le Conseil d'administration du collège décide de réagir en engageant un nouveau président et un nouveau doyen des études qui, tous deux, avaient servi de consultants à Robert M. Hutchins à l'Université de Chicago et avaient planifié un programme d'étude des « Great Books » à l'Université de Virginie. Les deux nouveaux administrateurs, Stringfellow Barr et Scott Buchanan, proposent immédiatement d'introduire à St. John's un curriculum de quatre ans, obligatoire pour tous les étudiants et entièrement basé sur l'étude d'une centaine d'œuvres majeures couvrant la période allant de la Grèce ancienne à l'époque contemporaine.

Dans la situation de crise aiguë où se trouvait le collège, les promoteurs de la réforme ont estimé qu'un changement profond et global s'imposait. Ils ont élaboré un curriculum ayant des visées claires et des fondements philosophiques solides. Ils ont recruté les professeurs en fonction des caractéristiques et des objectifs spécifiques du nouveau programme d'étude qui vise expressément la *formation libérale* des étudiants fréquentant l'établissement. Selon Levine (1978), encore aujourd'hui, on ne rencontre pas chez le corps professoral de St. John's ces problèmes d'attitudes et de comportements négatifs à l'endroit de la formation générale que l'on retrouve dans la plupart des établissements d'enseignement postsecondaire[40]. Grâce au leadership des administrateurs, la réforme a réussi. St. John's fut éventuellement réaccrédité et, moyennant quelques adaptations, a maintenu jusqu'à présent son orientation fondamentale qui en fait un collège unique aux États-Unis.

* Pour un aperçu de la méthodologie de la recherche, cf. l'article de Marcia Mentkowski et Austin Doherty : « Abilities that Last a Lifetime : Outcomes of the Alverno Experience », *AAHE Bulletin*, vol. 36, n° 6, février 1984, p. 7.

* Depuis 1964, le Collège compte également un second campus situé à Santa Fe, Nouveau Mexique.

** Depuis 1951, l'établissement accueille également des femmes.

2. Les fondements du curriculum

L'annuaire 1975-1976 du Collège décrit bien les fondements et les visées essentielles du programme d'étude à St. John's[41]. On y soutient notamment que la formation libérale devrait chercher à développer des personnes rationnelles et libres, engagées dans la poursuite du savoir, capables d'apprécier intelligemment leur commun héritage culturel et conscientes de leurs obligations morales et sociales. Pour le personnel de St. John's, c'est à travers un contact avec les plus grands philosophes, poètes, romanciers, dramaturges, hommes de science, etc. qu'on acquiert cette formation. Les grandes œuvres, estime-t-on, n'ont pas d'âge et demeurent toujours d'actualité. Non seulement projettent-elles de la lumière sur la condition humaine dans ce qu'elle a de durable et de persistant, mais elles ont également quelque chose à dire sur les problèmes contemporains auxquels nous sommes confrontés*. Elles changent nos esprits et émeuvent nos cœurs. Elles nous parlent de plus d'une manière et se prêtent à diverses interprétations. Elles nous retiennent par la recherche de la vérité qui les traverse mais elles nous plaisent également par leur clarté et leur beauté. Ces œuvres peuvent prendre la forme de romans, de poèmes épiques ou de traités politiques. Leur matière peut être aussi bien scientifique, artistique, historique ou philosophique.

3. Organisation des études

Comme on l'a déjà dit, tous les étudiants sont soumis au même programme d'étude qui s'étale sur quatre ans. Ils sont appelés à lire, en totalité ou en partie, une centaine d'œuvres qui représentent plus de 2 300 ans d'histoire intellectuelle.

- La *première année* est presque entièrement consacrée aux auteurs grecs et à leur conception des arts libéraux. Voici quelques exemples d'œuvres au programme[42] : l'*Illiade* et l'*Odyssée* d'Homère; *Agamemnon* et *Prométhée enchaîné* d'Eschyle**; *Antigone* et *Oedipe-roi* de Sophocle; *Gorgias*, *Ménon*, *La République* de Platon; La *poétique*, La *physique*, La *métaphysique* d'Aristote; *Les éléments* d'Euclide, etc.

- La *deuxième année* aborde surtout des ouvrages des périodes romaine et médiévale. Exemples : L'*Enéade* de Virgile; *Les annales* de Tacite; *Les confessions* et *La cité de Dieu* de Saint-Augustin; *La somme théologique* de Saint-Thomas d'Aquin; *La divine comédie* de Dante; *Le prince* de Machiavel; *Gargantua* et *Pantagruel* de Rabelais; etc.

- *La troisième année* est principalement centrée sur l'étude de livres publiés aux XVII^e et XVIII^e siècles, tels : *Don Quichotte* de Cervantes; *Le Discours de la méthode* de Descartes; *Le paradis perdu* de Milton; *Les maximes* de la Rochefoucauld; *Les fables* de La Fontaine; *Les pensées* de Pascal; *Le Contrat social* de Rousseau; *La critique de la raison pure* de Kant; etc.

- La *quatrième année* couvre les XIX^e et XX^e siècles : *e.g.* *Introduction à l'histoire de la philosophie* et *Philosophie de l'histoire* de Hegel; *Crainte et tremblement* de Kierkegaard; *Le Capital* et *Le Manifeste communiste* de Marx; *Les Frères Karamazov* de Dostoievsky; *Guerre et Paix* de Tolstoi; *Ainsi parlait Zarathoustra* de Nietzsche; *Introduction générale à la psychanalyse* de Freud; *Le procès* de Kafka; *Les principes physiques de la théorie quantique* de Heisenberg; etc.

- Les livres ont été choisis pour la richesse de leur pensée et leur contribution à l'avancement du savoir humain. La liste est sujette à révision et si elle a connu quelques ajouts significatifs (*e.g.* des écrits d'Einstein sur la théorie de la relativité), elle est demeurée substantiellement la même depuis une quarantaine d'années.

- À cause de son caractère pratique, l'ordre chronologique a été adopté pour l'étude des auteurs mais cela ne signifie pas qu'on aborde les sujets dans une perspective historique. D'ailleurs tout au long des quatre années figurent au programme des titres qui n'appartiennent pas à la « période couverte » : *e.g.* l'étudiant de première année est aussi confronté aux *Éléments de chimie* de Lavoisier et à des essais de Pascal, Gay-Lussac, Proust, Mendeleiev, etc.; par contre, l'étudiant de 4^e année analysera des pièces de théâtre comme *Antoine et Cléopâtre* de Shakespeare ou *Le Tartuffe* de Molière...

4. Pratiques pédagogiques

Les formules pédagogiques que l'on privilégie à St. John's sont aussi très représentatives de l'esprit qui règne dans cet établissement et des objectifs qu'on y poursuit :

- *les étudiants sont en classe pour une période variant entre 15 et 20 heures par semaine et trois de leurs soirées sont consacrées à des activités formellement prévues au programme* : le lundi et le jeudi soir, professeurs et étudiants se retrouvent dans le cadre d'un séminaire; le vendredi soir, l'étudiant assiste à une conférence donnée par un spécialiste de l'extérieur ou du collège; cette conférence peut traiter d'un sujet étroitement relié aux thèmes du séminaire ou aborder d'autres questions; une discussion suit la conférence; cependant, certaines semaines, la conférence est remplacée par un concert ou une pièce de théâtre;

- *le cœur du curriculum c'est le séminaire* où l'on discute d'ouvrages figurant au programme; chacun des séminaires regroupe de 17 à 21 étudiants et 2 professeurs qui agissent comme animateurs; le groupe se réunit deux soirs par semaine, pour une durée de deux heures, parfois plus; habituellement chaque séminaire exige des lectures d'une centaine de pages ou un peu moins si le texte choisi est plus difficile; le séminaire s'ouvre sur une question posée par un des professeurs et peut prendre par la suite plusieurs formes et plusieurs orientations[43];

* Tout ce paragraphe est une paraphrase du texte de l'annuaire du collège (voir note 41).

** Les exemples que nous rapportons ici fournissent un échantillon des *auteurs* au programme; il en va de même, dans certains cas, pour ce qui est des *œuvres d'un auteur* qui figurent au programme : ainsi deux autres pièces d'Eschyle font partie du programme; plusieurs autres textes de Platon et Aristote, etc.

- pour une durée d'environ 8 semaines pendant les deux dernières années de cours, les séminaires sont remplacés par des «*preceptorials*» où *de petits groupes d'étudiants* (au nombre de sept ou huit), *guidés par un tuteur, s'engagent dans l'étude plus approfondie d'une œuvre donnée ou dans l'exploration d'un sujet ou d'un thème traité dans plusieurs ouvrages;* parfois le «preceptorial» fournit l'occasion d'aborder des ouvrages ou des thèmes qui autrement ne figureraient pas au programme; habituellement, dans le cadre de cette formule, l'étudiant doit rédiger un texte dont la version préliminaire peut être lue et critiquée par les autres membres du groupe;

- pendant les quatre ans que dure son cours, l'étudiant participe aussi à un *«tutorial» en langue,* un *«tutorial» en mathématiques* et ce généralement quatre fois par semaine; pour les étudiants de 2e année s'ajoute également, trois fois par semaine, un *«tutorial» en musique*. Dans le «tutorial», on réunit autour d'une table entre 13 et 15 étudiants qui apprennent sous la conduite directe d'un tuteur; chaque session dure une heure et est centrée sur l'accomplissement de tâches précises; on y incite à l'étude en collaboration : aspect coopératif et interactif de l'apprentissage...;

- le *laboratoire scientifique* fait aussi partie intégrante de la vie scolaire à St. John's; à travers les travaux en laboratoire, on vise à faire comprendre et expérimenter par l'étudiant la signification de la science comme entreprise humaine; l'étudiant participe à des laboratoires de sciences deux fois la semaine pendant trois ans (1re, 3e et 4e années); un laboratoire typique est composé de 17 à 21 étudiants, un tuteur et des étudiants plus avancés qui servent d'assistants; il peut servir à la présentation et à la discussion d'une théorie, à de l'expérimentation ou aux deux;

- *l'évaluation orale* des étudiants occupe une place toute spéciale à St. John's : à la fin de chaque semestre, l'étudiant se retrouve en présence de tous ses professeurs pour une evaluation de son rendement; chaque professeur, à tour de rôle, présente son point de vue; l'étudiant est ensuite invité à s'auto-évaluer; le tout dans une visée formative;

- en plus de cette forme d'évaluation, les étudiants doivent aussi — à chacune des trois premières années du cours — *rédiger un essai sur un aspect des arts libéraux;* à leur deuxième année, ils font l'objet d'une *révision individualisée de leur cas* par un comité et si leur rendement est jugé insatisfaisant ils ne sont pas admis en troisième année; ils doivent également prouver qu'ils sont compétents en français, passer un examen sur un certain nombre de livres qu'on leur a demandé de relire, et, la dernière année, présenter de même que défendre un essai de leur cru sur les arts libéraux.

Au total, on peut dire qu'à St. John's on mise beaucoup sur une pédagogie active faite de beaucoup d'échanges entre étudiants et entre étudiants et professeurs. Ceux-ci se présentent d'abord et avant tout comme des tuteurs et des guides qui apprennent à faire preuve de polyvalence dans leur enseignement et dans leurs interventions éducatives. Selon Grant et Riesman, à St. John's, Socrate avec sa façon d'aider son interlocuteur à faire des découvertes est perçu comme le professeur idéal. «Chaque tuteur qui vient à St. John's prend la décision radicale d'abandonner sa discipline pour devenir un apprenti dans un programme qui ne souffre aucun compromis[44]».

5. Du pour et du contre

On se s'en étonnera pas : St. John's est un cas assez spécial dans l'ensemble des établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis. C'est même, à vrai dire, un cas d'espèce. A notre connaissance, c'est le seul collège qui offre aujourd'hui le type de curriculum que nous venons de décrire très rapidement. Aussi est-il loin de faire l'unanimité. A certains commentateurs il apparaît plutôt contre - révolutionnaire que révolutionnaire. On voit en lui davantage l'idéal d'un collège du XVIIIe ou du XIXe siècle que l'image d'un collège du XXe.

Nous avons déjà énuméré les avantages et inconvénients que Conrad (1977) attribue à un curriculum comme celui de St. John's*. Grant et Riesman (1974) se montrent également ambivalents : ils lui reconnaissent plusieurs mérites indéniables mais formulent en même temps de sérieuses réserves et critiques face à pareille orientation[45]. Levine (1979), quant à lui, estime que St. John's a fait la preuve qu'un programme de premier cycle, entièrement consacré à la formation générale et pratiquement uniforme pour tous les étudiants, peut non seulement survivre aux tendances à l'isomorphisme de la plupart des collèges et universités mais peut même s'épanouir[46].

Mais ce qui est possible dans un tout petit établissement où l'on pratique une sélection sévère des étudiants à l'entrée comme tout au long du programme d'étude**, où l'on a réussi à recruter des professeurs gagnés aux perspectives d'un curriculum axé sur la formation générale et qui acceptent des conditions de travail assez exceptionnelles[47], apparaît peu réalisable dans des universités et collèges très populeux, très marqués par l'hétérogénéité de leurs clientèles étudiantes, le pluralisme des préoccupations et intérêts professionnels de leur corps professoral, la diversité des fonctions éducatives et sociales qu'ils remplissent comme établissements. Aussi est-ce peut-être Grant et Riesman, qui ont la perception la plus juste lorsqu'ils voient dans St. John's et sa profession de foi assez radicale en faveur d'un type de formation le témoin d'un certain idéal et une sorte de conscience des collèges d'arts libéraux[48]. En somme : une sorte de pôle de référence qui rappelle par son existence même la permanence de certaines traditions, le caractère toujours actuel de certaines exigences...

* Cf. *supra*, pp. 58-59.

** Beaucoup d'étudiants abandonnent en cours de route...

V. L'UNIVERSITÉ DU WISCONSIN A GREEN BAY (UWGB)

Pour les études de premier cycle, l'Université du Wisconsin à Green Bay a adopté un curriculum organisé autour d'un thème que l'on aborde dans une perspective interdisciplaire et avec un grand souci d'intégration du savoir[49]. Pour Conrad (1978), il s'agit peut-être là du meilleur exemple que l'on puisse apporter d'un curriculum centré sur les problèmes sociaux[50].

Le thème choisi c'est celui de *l'environnement* que l'on étudie de divers points de vue et en recourant à une variété de disciplines. Ce thème imprègne toute la vie de l'étudiant : non seulement ses activités en classe mais aussi d'autres activités éducatives qui se déroulent en dehors de la classe, soit sur le campus de l'Université, soit dans des organismes ou institutions de la collectivité locale. Cette unification des préoccupations chez l'étudiant facilite l'assimilation et l'application des connaissances et favorise une prise de conscience plus vive de la contribution complémentaire que peuvent apporter diverses disciplines à l'analyse d'une question, à la résolution d'un problème ou d'une difficulté.

1. Un mot sur la structure institutionnelle

Au premier cycle, l'Université du Wisconsin à Green Bay comprend *quatre collèges* organisés non pas en fonction des disciplines traditionnelles mais autour de thèmes touchant l'environnement. Ces collèges sont :

- **le Collège des sciences communautaires (community sciences)** offre des programmes centrés sur le rôle des hommes et des femmes dans l'environnement social et sur les processus par lesquels on peut modifier cet environnement; ces programmes préparent à des carrières mais ont aussi comme fonction de contribuer à la formation de citoyens qui seront des participants actifs dans les communautés auxquelles ils appartiennent et ce à tous les paliers, du local à l'international;
- **le Collège de la communication créatrice (creative communication)** s'intéresse aux questions relatives à l'esthétique et aux valeurs concernant l'environnement; à travers les programmes offerts par ce collège, on va approfondir les concepts d'unité, de vérité et de beauté; on va essayer de mieux comprendre comment on perçoit des valeurs et comment on peut les transmettre; on travaille à dégager la signification des environnements biologique, social, scientifique;
- **le Collège des sciences de l'environnement (environmental sciences)** axe ses programmes autour du concept des écosystèmes; on s'applique à faire comprendre le phénomène d'échange de matière et d'énergie entre les organismes vivants et leur environnement physique et chimique; on traite de l'utilisation et de la gestion des ressources naturelles; on étudie les altérations des écosystèmes dues à la pollution de l'air, de l'eau et du sol;
- **le Collège de biologie humaine (human biology)** examine les relations des humains avec leur environnement; aborde des problèmes tels la malnutrition, la surpopulation, la recherche d'un développement sain et sensé; ce collège se caractérise également par un souci de développer chez l'étudiant l'habileté à s'adapter aux multiples stress de l'environnement.

A noter qu'une **École des études professionnelles** apporte aussi une contribution à l'étude du thème général et des divers sous-thèmes propres à chaque collège. Cette École est aussi responsable des programmes professionnels de premier cycle.

2. Le programme de formation de l'étudiant

Chaque étudiant doit choisir un thème qu'il va étudier en profondeur. Il a le choix d'une douzaine de thèmes qui font l'objet d'un « majeur » ou d'une « concentration ». Ces thèmes ont évidemment trait à des problèmes généraux se rapportant à l'environnement physique ou social. L'étudiant peut suivre des cours dans plusieurs disciplines ou champs du savoir mais ce qu'il y apprend doit être mis en relation avec le thème de son majeur ou de sa concentration.

Outre cette concentration, l'étudiant a aussi la possibilité d'étudier de façon plus intensive un second champ : c'est ce qu'on appelle l'option ou le co-majeur. On s'attend alors à ce qu'il fasse des liens entre cette option (*e.g.* la sociologie) et sa concentration (*e.g.* analyse urbaine).

L'étudiant qui veut pousser plus loin sa compétence professionnelle a la possibilité d'un troisième choix du côté de « mineurs » professionnels (appelés collatéraux) et de programmes professionnels qui conduisent à un travail spécialisé ou à des études de deuxième cycle.

Normalement l'étudiant s'inscrit au collège ou à l'école de son majeur au début de sa deuxième année à l'Université. En 3e année, la concentration ou la concentration-option et s'il y a lieu le collatéral professionnel devraient être choisis.

Voici la liste des douze concentrations offertes à l'UWGB : 1 - processus de modernisation; 2 - analyse régionale; 3 - analyse urbaine : *Collège des sciences communautaires;* 4 - action-communication; 5 - humanisme et changement culturel : *Collège de la communication créatrice;* 6 - analyse des écosystèmes; 7 - science de l'environnement : *Collège des sciences de l'environnement;* 8 - croissance et développement; 9 - adaptabilité de l'homme; 10 - sciences de la nutrition; 11 - dynamique des populations : *Collège de biologie humaine;* 12 -systèmes de management : *École des études professionnelles*[51].

3. Des exigences communes pour tous les étudiants : le noyau de formation libérale

En plus de satisfaire aux exigences de sa concentration, l'étudiant de premier cycle de l'UWGB doit aussi obligatoirement :

— *prendre au moins 5 crédits dans chacun des quatre collèges de l'Université;* dans certains cas, les cours de concentration ou d'option peuvent servir à satisfaire à cette exigence;

— *participer à une série de séminaires de formation libérale totalisant 18 crédits* et qui ont été conçus pour développer chez l'étudiant une ouverture d'esprit, une sensibilité aux problèmes humains et la capacité de voir les choses de plusieurs points de vue en tirant parti de l'éclairage que projettent sur une question diverses disciplines.

La première exigence est de l'ordre des « distribution requirements » dont nous avons parlé au chapitre précédent et elle vise à confronter l'étudiant à un éventail de sujets et de perspectives théoriques ou pratiques.

La seconde vaut d'être explicitée davantage. Les séminaires de formation libérale s'étalent sur toute la durée du cours, soit quatre ans. *En première année,* l'étudiant choisit quatre modules d'une durée de sept semaines chacun parmi une liste qui propose plusieurs sujets tels : « la condition humaine vue dans une perspective mondiale »; « la technologie et les valeurs humaines »; « crises en communication »; « problèmes moraux contemporains », etc. Les résultats anticipés d'une implication active dans ces modules sont les suivants : a) à la fin de l'année, l'étudiant aura fait la connaissance de plusieurs professeurs de l'établissement et se sera familiarisé avec une variété de points de vue; b) il aura pu explorer l'étendue et la complexité de certains problèmes qui nous confrontent comme individus et comme société; c) il aura pu identifier certains de ses intérêts par rapport à sa propre formation.

Au cours des deuxième et troisième années, l'étudiant a la possibilité d'apprendre comment s'impliquer de façon utile dans le milieu et par rapport à d'autres cultures. Cette implication prend la forme *d'un projet* que l'étudiant lui-même conçoit et où il assume la majeure responsabilité tant pour le *contenu* du projet que pour le développement des *habiletés* requises pour travailler avec d'autres personnes ou groupes en dehors de l'Université.

En quatrième année, l'étudiant a la chance de confronter l'expérience et le savoir acquis dans sa concentration avec ceux d'étudiants appartenant à d'autres concentrations. Cette confrontation s'établit par l'étude de thèmes tels « la conscience sociale et l'homme de science » ou encore « culture, communauté et environnement en Amérique ». On aura particulièrement souci de dégager les valeurs et postulats communs, de les synthétiser dans un cadre conceptuel, de retourner au concret en appliquant au thème étudié cette théorie et ces concepts, de dépasser les hypothèses de départ et de voir les réalités à partir de perspectives nouvelles et diversifiées...

Nous avons déjà indiqué les avantages et les inconvénients que Conrad voit à ce type de curriculum. Nous y renvoyons le lecteur (cf. p. 59).

VI. UNIVERSITÉ D'ÉTAT DE NEW YORK À STONY BROOK

Selon Gaff[52], on trouve à l'Université d'État de New York à Stony Brook une des formules les plus originales pour fournir aux étudiants des occasions de développer des perspectives d'intégration face au savoir.

On y a créé en 1976 ce qu'on a appelé des « Federated Learning Communities », formule en vertu de laquelle six cours sont organisés (*federated*) autour de thèmes du genre « la faim dans le monde », « villes, utopies et environnement », « technologie, valeurs et sociétés », « enjeux éthiques et sociaux dans les sciences de la vie ».

A travers ce qui est essentiellement une expérience d'interdisciplinarité, on aide l'étudiant à intégrer le contenu et les perspectives propres à plusieurs disciplines. On travaille également à instaurer de véritables communautés d'apprentissage fondées sur une interaction entre étudiants et professeurs, interaction dont certaines modalités présentent un intérêt particulier, n'étant pas très répandues — du moins à notre connaissance.

Patrick J. Hill, professeur de philosophie dans cette université et responsable des « Federated Learning Communities », a rédigé une courte mais très suggestive monographie de cette expérience[53]. Son texte nous fournit tous les renseignements nécessaires pour comprendre l'origine de cette innovation et ses caractéristiques essentielles.

1. Origine de l'innovation

On peut retracer l'origine de cette innovation dans les suites données à une analyse institutionnelle (*self study*) extrêmement sévère qui avait fait émerger plusieurs problèmes sérieux au sein de l'établissement. Parmi les problèmes soulevés, il y en avait trois qui touchaient plus spécialement les programmes de formation du premier cycle :

1° *la non-concordance des attentes respectives des professeurs et des étudiants à l'endroit des études de premier cycle* : les étudiants souhaitent : a) qu'on fasse un lien entre leurs études et les carrières qui les attendent après le collège; b) que les études les aident à mieux comprendre leur vie personnelle et les grands problèmes de notre temps; c) que les professeurs se montrent réceptifs à leurs idées dans des situations d'apprentissage où ils se retrouvent face à face; d) que les professeurs prennent des initiatives pour les rejoindre, stimuler leur intérêt et aviver leur motivation pour les études. Quant aux professeurs, *souvent* : a) ils souhaitent qu'il y ait un très large recoupement de leur vie professionnelle (spécialisée) et de leurs activités d'enseignement; b) ils s'attendent à trouver du moins chez les bons étudiants une prédisposition à apprécier la valeur de leurs activités et centres d'intérêt; c) ils estiment que des exposés en classe, savants et bien organisés, reprenant les conclusions de leurs recherches ou travaux professionnels, constituent la part la plus importante de leurs responsabilités comme professeurs[54];

2° *l'atomisation du curriculum* qui résulte d'une foule de facteurs : la prolifération des concentrations, le très petit nombre de cours ayant une portée générale; le caractère spécialisé de plusieurs cours même dans des disciplines — comme l'histoire et la philosophie — qui traditionnellement s'intéressent aux aspects fondamentaux de la condition humaine; l'absence de relation ou d'interaction entre plusieurs cours... Comme on ne compare pas et ne confronte pas idées et disciplines, l'étudiant développe vite le sentiment que chaque professeur fait sa petite affaire et que tout est matière de goût et de préférence[55];

3° *la privatisation de l'expérience vécue* : il y a peu de partage et d'échange de vues entre étudiants... peu de travail commun... pas de langage commun : chacun digère à sa façon ce qu'on lui offre[56].

C'est à partir d'une telle problématique qu'on en est venu à jeter les bases de la réforme que nous allons maintenant décrire de façon un peu plus précise.

2. Les caractéristiques essentielles de la réforme

Comme nous l'avons déjà dit, on a créé des « Federated Learning Communities » qui constituent de nouveaux modes de communauté et fournissent des bases nouvelles à l'établissement de relations interpersonnelles et de relations entre les disciplines, à l'instauration d'un dialogue plus vivant et d'une recherche commune, à la pratique du partage et du soutien mutuel dans le processus d'apprentissage[57]. Quatre mesures nouvelles touchant le curriculum du premier cycle permettent de cerner l'innovation dans ce qu'elle a de vraiment typique :

1° on a décidé de fédérer un certain nombre de cours dans le but de contrer l'atomisation du curriculum évoquée plus haut; ne voulant pas mettre sur pied quelque chose de marginal, on a choisi de fédérer des cours déjà existants, susceptibles de refléter le pluralisme des disciplines et des idéologies qu'on peut retrouver à l'université; les cours ont aussi été sélectionnés en songeant aux attentes exprimées par les étudiants que les études les aident à mieux comprendre les problèmes les plus graves et plus urgents de notre temps. *De facto*, par le biais des cours « fédérés », l'étudiant prend contact avec six disciplines différentes (3 cours par semestre) au cours de deux semestres consécutifs. Par exemple, dans le cadre d'un programme sur le thème « Technologie, valeurs et sociétés », l'étudiant suivra des cours :

- en philosophie, histoire, génie (*engineering*) au 1er semestre;
- en chimie, sociologie, littérature au 2e semestre.

Parmi les effets d'une telle organisation des cours, Hill signale notamment les suivants : a) les disciplines ne sont plus perçues comme des dissections arbitraires du monde mais comme des perspectives complémentaires face à une question donnée; b) il se dégage pour les étudiants plusieurs figures d'autorité qui entrent en vivante interaction, parfois en s'appuyant mutuellement, parfois en s'opposant sur des points précis, ce qui met en évidence l'inéluctable ambiguïté qui marque souvent les débats portant sur des questions complexes[58];

2° on a organisé un *séminaire* qui a pour objet le contenu même des trois cours fédérés; dans le cadre de ce séminaire, l'étudiant doit s'exprimer beaucoup par le biais de textes qu'il rédige et par sa participation aux séances de discussion sur le thème à l'étude. Les lectures qu'il doit faire sont celles qui sont prescrites ou recommandées dans chacun des cours « fédérés ».

Le séminaire regroupe un maximum de 40 étudiants qui apprennent à se connaître, à échanger, et deviennent aussi les uns pour les autres des ressources facilitant l'apprentissage. Le séminaire encourage les étudiants à utiliser les ressources disciplinaires des cours et les ressources interdisciplaires de la communauté pour développer leurs propres idées et perspectives sur le contenu des cours « fédérés ». Le séminaire devient aussi un lieu de rétroaction sur les cours[59]....

3° *on a fait appel à un nouveau type de professionnel de l'enseignement : le « master learner » et le « mumford fellow »*. Qu'est-ce à dire ? Le « master learner » est un professeur considéré comme un maître ou une autorité dans une discipline ou par rapport à un sujet donné. Jouissant du respect des étudiants et de ses pairs, on le juge meilleur que la moyenne comme professeur. Or ce professeur devient étudiant ou apprenant par rapport à un thème au sujet duquel il ne possède, au départ, aucune expertise ou compétence particulière.

Les professeurs qui agissent à titre de « master learners » s'inscrivent comme les autres étudiants aux six cours « fédérés » qui se rapportent au thème étudié; ils viennent en classe, prennent des notes, font les travaux prévus, passent les examens, participent au séminaire... Leur rôle est complexe et peut se décrire concrètement en évoquant les cinq principales fonctions qu'ils sont appelés à remplir : 1) ils servent d'interprètes et de médiateurs entre les étudiants et les professeurs; 2) ils font de l'observation participante par rapport au processus éducatif, étant dans une position privilégiée pour diagnostiquer ce qui marche et ce qui ne marche pas (*e.g.* la nature des travaux demandés aux étudiants); 3) ils servent de mécanisme de rétroaction touchant l'efficacité de l'enseignement des professeurs; 4) ils aident à cimenter une communauté (des étudiants entre eux, des étudiants avec leurs professeurs) notamment en aidant à « déjargoniser » le discours des professeurs et à établir des liens entre leurs travaux ou contributions respectives; 5) ils servent de modèles aux étudiants par leurs activités, leur contribution en classe ou dans le séminaire, etc.

Les « mumford fellows » sont des étudiants du 2e cycle inscrits au doctorat dans une discipline différente de celle du « master learner » auquels ils sont associés. Ces étudiants doivent faire montre des qualités d'un futur bon professeur. Ils partagent les tâches du « master learner[60] ».

4° *le cours commun* est une forme d'enseignement en équipe qui est la responsabilité des six professeurs dont les cours ont été fédérés. Ce cours se donne une fois par mois sur une période de trois semestres et il dure trois heures chaque fois. Il fournit une occasion privilégiée de réfléchir plus en profondeur sur le thème qui est à l'étude et sur la nature et l'interrelation des disciplines « fédé-

rées». On y vit une expérience d'interdisciplinarité et on travaille à rendre les étudiants des «apprenants actifs» capables d'utiliser et de présenter les ressources disciplinaires dans des recherches interdisciplinaires qu'eux-mêmes conduisent[61].

Pour attrayante et stimulante que soit une telle formule, elle ne va pas sans difficultés et embûches à surmonter. S'engager dans une telle expérience est exigeant et il y a un prix à payer, comme le signale Hill qui énumère quatre facettes plus «rebutantes» des «Federated Learning Communities» : 1) professeurs et étudiants perdent les bénéfices de l'anonymat; 2) les FLC favorisent une rétroaction très intensive et celle-ci n'est pas toujours positive; 3) les FLC font ressortir les mérites de la diversité mais aussi la jungle des différents langages, des paradigmes conflictuels, des jugements de valeur discutables, etc.; 4) les FLC forment des communautés centrées sur des processus, leurs programmes sont incapables de livrer une sorte de compréhension préfabriquée ou toute faite des grands problèmes à l'étude; beaucoup d'étudiants ne peuvent supporter d'être confrontés aux vues contradictoires de leurs professeurs ou au fait qu'un cours commun ne produise aucune «réponse» au problème soulevé[62].

En dernière instance quel jugement portera-t-on sur le succès des FLC ? Quelle contribution cette formule apportera-t-elle à l'enseignement supérieur ? Il est difficile de le prévoir, souligne Hill, qui termine sa monographie en faisant observer qu'à tout le moins les FLC s'attaquent au problème des moyens — psychologiquement insatisfaisants et épistémologiquement inadéquats — par lesquels l'enseignement supérieur cherche actuellement à initier les jeunes à ses valeurs les plus fondamentales[63].

VII. LE NEW COLLEGE DE L'UNIVERSITÉ D'ALABAMA ET LE COLLÈGE GODDARD (PLAINFIELD, VERMONT)

Les modèles de curricula qui ont comme principe organisateur le développement de l'étudiant ne sont pas nombreux. Il y a, par exemple, celui du New College à l'Université d'Alabama qui offre à une variété d'étudiants faisant preuve d'une forte motivation et d'une grande autonomie intellectuelle la possibilité de se donner une formation très individualisée.

Chaque étudiant, avec l'aide d'un comité aviseur, planifie son propre programme et le modifie à mesure que ses centres d'intérêt se développent ou changent. Cependant sa formation doit inclure : la participation à des séminaires interdisciplinaires et centrés sur la formation générale; un programme d'étude en profondeur (10 ou 12 cours) d'un domaine en particulier; un certain nombre de cours au choix et d'autres expériences éducatives qui reçoivent l'assentiment du Comité aviseur. On encourage les étudiants à inclure dans leur programme de formation — qui fait l'objet d'un contrat formel avec l'établissement — des expériences d'apprentissage hors classe, de l'étude indépendante et un plan visant à développer leurs habiletés physiques autant qu'intellectuelles. A noter que l'évaluation des étudiants occupe une place très grande au New College et prend diverses formes tout au long de leur cheminement dans l'établissement[64].

Selon Conrad (1978), un des exemples intéressants de curriculum conçu expressément pour faciliter la croissance développementale des étudiants se retrouve au Collège Goddard à Plainfield, Vermont[65]. Comme au New College, chaque étudiant est appelé, dans le cadre d'un contrat passé avec l'établissement, à concevoir son programme de formation qui doit cependant respecter un certain nombre de principes directeurs et comporter au moins deux semestres où l'étudiant ne réside pas au collège.

A Goddard, le terme «curriculum» réfère à toute la vie de l'étudiant. On insiste évidemment beaucoup sur les activités d'étude formelles mais également sur la capacité de l'étudiant de vivre en résidence dans un esprit de coopération, de participer à l'administration du collège, de s'engager efficacement dans un programme de travail du collège.

Concernant les activités d'étude, on en compte six sortes principales :

1° *des cours en groupe*, qui habituellement prennent la forme de groupes de discussion;

2° *des études indépendantes* planifiées par les étudiants assistés de professeurs qui les aident à trouver des ressources et à évaluer leur travail;

3° *des activités du type studio et ateliers de travail* où l'accent est mis sur un travail pratique de l'étudiant qui bénéficie là aussi du concours de professeurs;

4° *du travail hors campus* dans des institutions comme des hôpitaux, des écoles, des agences sociales ou ailleurs dans la communauté locale;

5° *des études en dehors de Goddard* comme apprentis, internes ou comme étudiants inscrits pour une courte période de temps dans d'autres établissements scolaires ou programmes de formation, le tout sous le patronage du collège et du corps professoral;

6° *des sessions d'été spéciales* à Goddard où l'étudiant consacre douze semaines à travailler sur un seul sujet choisi parmi un nombre limité de thèmes au choix.

Les deux premières années du programme de formation sont d'orientation plutôt exploratoire. Même si Goddard n'offre pas de majeurs au sens traditionnel du terme, à la fin de sa 2e année au collège, chaque étudiant est invité à définir ses intérêts dans un texte où il demande que l'on prenne en considération sa candidature pour l'obtention d'un diplôme. Avec l'aide d'un conseiller et d'autres professeurs, l'étudiant précise le champ d'étude qui formera le cœur de ses activités de formation durant ses deux dernières années à Goddard.

Comme au New College, on accorde beaucoup d'importance à l'évaluation. A la fin de chaque semestre, l'étudiant rédige des rapports d'évaluation sur chacune des activités auxquelles il a participé. D'autres rapports sont aussi préparés par ses professeurs, des superviseurs non résidents, des conseillers et d'autres personnes qui partagent la responsabilité du programme. Ces rapports constituent les matériaux de base pour les révisions périodiques (*periodic reviews*) du rendement de chaque étudiant par les professeurs. Durant les huit semestres que dure son cours, l'étudiant fait l'objet de quatre de ces révisions périodiques. L'ensemble de ces rapports servira à la préparation du bulletin de l'étudiant. Un travail d'une plus grande envergure réalisé lors de la dernière année — le « Senior Study » — pèse lourd aussi dans l'attribution du diplôme.

Notes et références

I - HARVARD

1. Pour rédiger cette présentation du « core curriculum » de Harvard, nous avons puisé à deux sources principales : 1° *The Great Core Curriculum Debate. Education as a Mirror of Culture*, un ouvrage écrit en collaboration et publié en 1979 par Change Magazine Press, New Rochelle, N.Y., 102 p. On y retrouve notamment (pp. 5-24) l'essentiel du rapport adopté par l'établissement en avril 1978, y compris les amendements qu'il a fallu apporter à la version orginale du rapport; 2° *Getting at the Core. Curricular Reform at Harvard*, une monographie rédigée par Phyllis Keller et publiée en 1982 par la Harvard University Press, Cambridge, Mass., XIV et 201 p. Nous ont également été utiles les ouvrages et articles suivants : Gaff, J.G. *General Education Today*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1983, pp. 53-58; Hansen, D.W., « New Directions in General Education », *JGE : The Journal of General Education*, Vol. 33, n° 4, Hiver 1982, pp. 253-255; Kaplan, M., « The Wrong Solution to the Right Problem », *In Opposition to Core Curriculum. Alternative Models for Undergraduate Education*. Westport, Conn., Greenwood Press, 1982, pp. 3-12 et Maher T. *et al.*, « Congratulations, but... A Commentary on Harvard's View of General Education » *AAHE Bulletin*, Vol. 31, n° 1, Sept. 1978, pp. 3-7. Nous avons aussi pris connaissance de trois comptes rendus critiques de la monographie de P. Keller citée plus haut : l'un est paru sous la signature de M.L. Skolnik dans *Curriculum Inquiry*, Vol. 13, n° 4, 1983, pp. 453-456; l'autre est de C. Kridel et a été publié dans le *Journal of Higher Education*, Vol. 55, n° 1, Jan. / Fév. 1984, pp. 81-83; le troisième de Myrna Goldenberg paru dans *JGE : The Journal of General Education*, vol. 35, n° 2, 1983, pp. 126-129.
2. Cf. *The Great Core Curriculum Debate...*, pp. 7-8.
3. Cf. Keller, P., *op. cit.*, pp. 51-52.
4. Cf. *The Great Core Curriculum...*, pp. 22-23 et Keller, P., *op. cit.*, pp. 83-85 et 100-102.
5. Cf. Keller, P., *op. cit.*, pp. 167-188.
6. *id.*, p. 148.
7. *id.*
8. *id.*, pp. 108-109.
9. *id.*, p. 110.
10. Voir en particulier : *The Great Core Curriculum Debate...*, pp. 25-42; Keller, P., *op. cit.*, pp. 61-71 et 136-149; *In Opposition to Core Curriculum...*, pp. 3-12 et *AAHE Bulletin*, Vol. 31, n° 1, Sept. 1978, pp. 3-7.
11. Cf. *The Great Core Curriculum Debate...*, p. 10.
12. Cf. Keller, P., *op. cit.*, pp. 156-158.
13. Cf. Gaff, J.G., *op. cit.*, p. 58.

II - MIAMI-DADE

14. Ouvrages et articles à partir desquels a été rédigée cette présentation : Cohen, A.M. et F.B. Brawer. *The American Community College*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 63, 187-188, 228 et 331-332; Cross, K.P., « The Miami-Dade Breakthrough », *Current Issues in Higher Education*, 1982-1983, n° 1, pp. 12-15; Lukenbill, J.D. et R.H. McCabe, « Getting Started : Straightforward Advice », *New Directions for Community Colleges*, Vol. X, n° 4, 1982, pp. 83-97; McCabe, R.H. « Quality and the Open-Door Community College », *Current Issues in Higher Education*, op. cit., pp. 7-11; McCabe, R.H. et S.B. Skidmore. « Miami-Dade : Results Justify Reforms », *Community and Junior College Journal*, Sept. 1983, pp. 26-29. Dans l'un ou l'autre de ces textes, on nous renvoie aussi à l'ouvrage de Lukenbill J.D. et R.H. Mc Cabe. *General Education in a Changing Society*. Dubuque Iowa, Kendall / Hunt Publishing Company, 1978. Nous n'avons cependant pas eu accès à cet ouvrage.
15. McCabe et Skidmore, *op. cit.*, p. 26.
16. Cf. Lukenbill et McCabe, *op. cit.*, pp. 86-91.
17. Cf. Keller, P., *op. cit.*, p. 38.
18. Lukenbill et McCabe, *op. cit.*, pp. 85-86.
19. *id.*, p. 86.
20. McCabe et Skidmore, *op. cit.*, p. 27.
21. *id.*
22. Cross, K.P., *op. cit.*, pp. 12 et 15.

III · ALVERNO COLLEGE

23. Notre présentation de l'expérience du Collège Alverno s'appuie principalement sur les trois textes suivants : a) un extrait de *Liberal Learning at Alverno College*, « The Alverno Curriculum », reproduit dans l'ouvrage de Chickering, Arthur W. et al. *Developing the College Curriculum. A Handbook for Faculty & Administrators*. Washington, D.C., Council for the Advancement of Small Colleges, 1977, pp. 189-199; b) la monographie de Thomas Ewens : « Transforming a Liberal Arts Curriculum : Alverno College » qu'on trouve dans l'ouvrage préparé par Gerald Grant *et al. On Competence. A Critical Analysis of Competence — Based Reforms in Higher Education*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers 1979, pp. 259-298; c) l'article de Marcia Mentkowski et Austin Doherty : « Abilities that Last a Lifetime : Outcomes of the Alverno Experience », *AAHE Bulletin*, Vol. 36, n° 6, Février 1984, pp. 5-6 et 11-14. On trouve également une brève évocation de l'expérience d'Alverno dans les ouvrages suivants : Conrad, C.F., *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform*. Boulder, Col., Westview Press, 1978, pp. 39-40 et Hall, J.W. (Ed.). *In Opposition to Core Curriculum. Alternative Models for Undergraduate Education*, pp. 160-162.
24. Ewens, T., *op. cit.*, p. 260.
25. *op. cit.*
26. *id.*, pp. 289-290.
27. *id.*, pp. 266-267.
28. Voir Ewens, *op. cit.*, p. 272 et Mentkowski et Doherty, *op. cit.*, p. 5.
29. Pour en savoir plus long sur ces huit habiletés, voir : Ewens, *op. cit.*, pp. 273-275 et *Developing the College Curriculum*, pp. 190-199.
30. Cf. tableau reproduit par Ewens, *op. cit.*, p. 273.
31. Cf. *Developing the College Curriculum*, p. 190.
32. Voir Ewens, *op. cit.*, pp. 284-288.
33. Cf. Mentkowski et Doherty, *op. cit.*, p. 14.
34. Cf. Ewens, *op. cit.*, pp. 280-284 et 290-294.
35. Cf. Mentkowski et Doherty, *op. cit.*, p. 5.
36. Ewens, *op. cit.*, p. 291.
37. *id.*, voir pp. 294-296.
38. Mentkowski et Doherty, *op. cit.*, pp. 6 et 11-14.

IV · ST. JOHN'S COLLEGE

39. Nos renseignements sur le St. John's College proviennent de trois sources principales : 1° un texte en provenance du collège lui-même et qui été reproduit dans *Developing The College Curriculum...*, pp. 175-182; 2° ce qu'en dit Arthur Levine dans son *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1979, pp. 356-359 et 594-597 tout spécialement; 3° ce qu'en rapporte Clifton F. Conrad dans *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform*. Boulder, Col., Westview Press, 1978, pp. 28-31. Pour ceux que cette option intéresse, voici d'autres références qui peuvent être utiles : a) Adler, Mortimer J. *How to Read a Book. The Art of Getting a Liberal Education*. New York, Simon and Schuster, 1960 (© 1940), X et 400 p.; b) Darkey, William A. (Ed.). *Three Dialogues on Liberal Education*. Annapolis, Maryland, The St. John's College Press, 1979, XIII et 127 p.; c) Grant G. et Riesman D. « St. John's and the Great Books ». *Change*, mai 1974, pp. 28-34, 36 et 62-63. Au mois de mai 1984, *The Chronicle of Education* annonçait la parution de *A Search for the Liberal College : the Beginning of the St. John's Program*, par J. Winfree Smith. St. John's College Press, 1984, 136 p. distribué par Fishergate Publishing Co., 2521 Riva Road, Annapolis, Md.
40. Cf. Levine, *op. cit.*, pp. 21-22.
41. Cf. *Developing the College Curriculum...*, pp. 175-176.
42. Pour une liste complète des œuvres au programme en 1975-1976, cf. *Developing the College Curriculum*, pp. 179-182 et Levine, *op. cit.*, pp. 592-596.
43. Cf. *Developing the College Curriculum*, p. 177.
44. Grant et Riesman, *op. cit.*, p. 36.
45. Grant et Riesman, voir *op. cit.*, pp. 28 et 62-63 tout particulièrement.
46. Levine, *op. cit.*, p. 358.
47. *id.*
48. Grant et Riesman, *op. cit.*, p. 63.

V · UNIVERSITÉ DU WISCONSIN A GREEN-BAY

49. Notre texte sur l'Université du Wisconsin à Green-Bay reprend des éléments d'une présentation parue dans le *Bulletin of the University of Wisconsin at Green-Bay* (1975) et reproduite dans *Developing the College Curriculum*, pp. 183-188.
50. Cf. Conrad, C.F. *The Undergraduate Curriculum...*, pp. 32-34.
51. Pour une brève description de chacune de ces options, cf. *Developing the College Curriculum*, pp. 185-186.

VI · UNIVERSITÉ D'ÉTAT DE NEW YORK À STONY BROOK

52. Gaff, J.G. *General Education Today*, pp. 103-104.
53. Hill, P.J. « Communities of Learners : Curriculum as the Infrastructure of Academic Communities ». *In Opposition to Core Curriculum...*, pp. 107-134. On trouve aussi beaucoup de renseignements sur l'expérience de la State University of New York at Stony Brook dans l'ouvrage de Gamson, Zelda F. and Associates. *Liberating Education*. San Francisco, Col., Jossey-Bass, 1984.
54. *id.*, pp. 107-108.
55. *id.*, pp. 108-110.
56. *id.*, pp. 110-111.
57. *id.*, p. 112.
58. *id.*, pp. 113-116.
59. *id.*, pp. 116-118.
60. *id.*, pp. 118-121.
61. *id.*, pp. 121-122.
62. *id.*, pp. 129-131.
63. *id.*, pp. 131-132.

VII · NEW COLLEGE DE L'UNIVERSITÉ D'ALABAMA ET LE COLLÈGE GODDARD

64. Pour une présentation détaillée du curriculum du New College de l'Université d'Alabama, voir *Developing the College Curriculum...*, pp. 217-231.
65. Notre description de l'expérience du Collège Goddard est tirée de Conrad, *The Undergraduate Curriculum...*, pp. 24-27.

conclusion générale

chapitre 8
acquis et interrogations

Que nous a appris la documentation rassemblée pour les fins de ce dossier-souche ? Quels sont les principaux acquis et interrogations ? C'est à ces questions que nous voudrions répondre dans ce dernier chapitre. Nous proposerons d'abord une courte synthèse* du contenu de notre rapport puis nous tenterons de situer très brièvement le thème de la formation fondamentale à l'intérieur d'une problématique plus globale de l'éducation aux États-Unis en cette année 1984.

1. Des flottements et ambiguïtés sur le plan sémantique

On ne rencontre pas telle quelle l'expression « formation fondamentale » dans la documentation américaine. Les concepts qui traduisent le mieux ce que nous mettons sous l'appellation formation fondamentale — voir ce qu'en dit le Livre blanc du Gouvernement du Québec sur les collèges (1978) — sont ceux de « general education » et de « liberal education » que nous avons traduits par « formation générale » et « formation libérale ». Lorsqu'on juxtapose les nombreuses définitions de ces concepts, on retrouve cette préoccupation de contribuer au développement intégral de la personne à travers des apprentissages d'ordre intellectuel, affectif, social, physique. Le souci de dépasser les perspectives d'une formation trop étroite, trop technique, trop spécialisée est perceptible également dans le concept de « career education » ou « éducation à la carrière ». Par rapport au thème de notre dossier-souche, ce dernier concept a un coefficient de pertinence nettement inférieur aux deux autres mais par certaines de ses composantes et visées il participe d'une tendance qui conçoit la formation professionnelle des étudiants en des termes assez larges et cherche à établir des rapports plus profonds et mieux articulés entre formation professionnelle et formation générale.

Y a-t-il une différence entre formation libérale et formation générale ? A ce sujet, les avis sont partagés. Beaucoup en font des expressions synonymes et interchangeables. D'autres considèrent que la formation générale est une composante de la formation libérale conçue comme la totalité de l'expérience vécue par l'étudiant qui, dans cette perspective, comprend : ses cours de formation générale, ses cours de concentration ou de spécialisation, ses cours au choix, des activités parascolaires. C'est la somme et la synergie de tous ces ingrédients qui contribuent à une véritable formation libérale.

Il semble que l'expression formation générale soit plus largement et plus communément utilisée de nos jours. Mais l'expression formation libérale à laquelle on accole souvent des connotations humanistes, plus traditionnelles, voire élitistes, demeure très vivante comme en témoigne la documentation consultée.

Une constatation s'impose de façon indéniable : que l'on parle de formation générale ou de formation libérale il n'y a pas d'acception univoque de l'un ou de l'autre de ces concepts. On se bute à un très grand nombre de définitions. D'un auteur à l'autre, d'un groupe d'éducateurs à l'autre, d'un établissement à l'autre, les perspectives, les options et les accents varient. Ces flottements sémantiques apparaissent même à plusieurs commentateurs américains comme le premier et peut-être le plus grave problème touchant ce que nous nous appelons la

* Cette synthèse nous l'avons voulue dépouillée le plus possible des références, statistiques et données précises que nous avons signalées à l'attention du lecteur au fur et à mesure que nous donnions forme à notre dossier-souche. Par ailleurs, elle suit l'ordre d'exposition adopté pour le développement de notre propos : nous résumons donc à larges traits ce qui ressort, selon nous, de chacun des sept chapitres précédents. Fréquemment nous avons repris tels quels des phrases voire des paragraphes qui se retrouvent « dans le corps » de notre texte...

formation fondamentale des étudiants. Ce relativisme idéologique et la polysémie des concepts en cause seraient très préjudiciables à la qualité de l'éducation. D'autres ont une approche plus détachée et plus pragmatique en ces matières. Aussi dénotera-t-on beaucoup de justesse et de finesse dans cette affirmation des auteurs du rapport *General Education in a Free Society* (1945) : « La formation générale s'auto-perpétue ne serait-ce qu'en cherchant constamment à découvrir ce qu'elle est elle-même! »...

2. Une question d'une très vive actualité

La plus récente résurgence d'intérêt pour la formation générale aux États-Unis remonte aux débuts des années 1970. Pour l'enseignement postsecondaire elle a atteint son point culminant vers 1977-1978 avec la parution de l'ouvrage *Missions of the College Curriculum* (1977) qui qualifiait la formation générale de « zone sinistrée du curriculum » et l'adoption par l'Université Harvard (1978) d'un « core curriculum » pour les études de premier cycle, réforme qui allait avoir un grand retentissement à travers tout le pays, suscitant nombre de commentaires et servant d'inspiration à d'autres établissements qui ont entrepris de revoir, fût-ce en se démarquant du modèle de Harvard, leurs propres programmes de formation générale.

De nombreux faits et indicateurs témoignent de cet intérêt accru pour la question : augmentation considérable du nombre d'articles « savants » et « populaires » traitant de formation générale; publication de dossiers ou de numéros spéciaux par des revues ou périodiques d'éducation prestigieux; diffusion de revues ou de bulletins d'information spécifiquement consacrés à la formation générale ou à la formation libérale; tenue de nombreux colloques, séminaires ou ateliers de travail sur ce thème; enquêtes ou recherches portant sur une facette ou l'autre de la question; projets innovateurs financés par des associations ou des fondations; implication de centaines de collèges et d'universités dans des démarches de révision de leurs exigences institutionnelles en matière de formation générale.

Au début des années 1980 et plus particulièrement en 1983 la préoccupation s'est étendue aux écoles secondaires. Au cours de la dernière année, une série de grands rapports nationaux ont proposé aux Américains un diagnostic très sévère sur l'état de leur système d'éducation ainsi qu'une série de recommandations pour redresser la situation. Il en ressort notamment la nécessité de raffermir la formation générale dans les écoles secondaires et d'assurer une meilleure liaison et articulation entre le secondaire et le collégial. De sorte qu'on peut affirmer que la question de la formation générale est devenue aux États-Unis une préoccupation qui, à l'heure actuelle, transcende les ordres d'enseignement et les types d'établissement : on la retrouve dans les écoles secondaires, les collèges communautaires, les collèges d'arts libéraux, les instituts techniques, les universités privées ou publiques. Elle s'inscrit dans un mouvement plus généralisé qui vise à restaurer l'excellence en éducation.

3. Des problèmes et défis nombreux et complexes

Le troisième chapitre de notre dossier-souche vise à faire comprendre pourquoi la question de la formation générale prend actuellement tant d'importance aux États-Unis. Ce qui nous amène à identifier les principaux *problèmes* que l'on cherche à résoudre lorsqu'on fait la promotion de la formation générale, les *défis* que l'on veut relever, les *questions* que l'on se pose, les *obstacles* qu'il faut surmonter. Pour bien saisir l'acuité et l'actualité de la question de la formation générale aux États-Unis il faut, estimons-nous, se pénétrer d'un certain nombre de facteurs, — dont certains sont typiquement américains et d'autres d'une portée plus universelle — qui dessinent les contours d'une problématique complexe et spécifique tout à la fois.

Les changements observés dans la composition, la formation et les préoccupations des étudiants fréquentant les établissements d'enseignement postsecondaire constituent le premier facteur d'importance dont il nous faut tenir compte. Collèges et universités accueillent une plus grande diversité d'étudiants : davantage de femmes, d'adultes, d'étudiants à temps partiel, de personnes appartenant à des minorités ethniques et à des classes sociales économiquement défavorisées. Ces nouveaux étudiants se présentent avec toutes sortes d'antécédents sur la plan de la formation et posent des défis particuliers quant à l'orientation à donner aux programmes de formation générale, un seul modèle ne pouvant convenir à toutes les catégories d'étudiants que reçoit un établissement le moindrement populeux et polyvalent. Par ailleurs le déclin des résultats scolaires dans l'apprentissage des matières de base (langue maternelle, mathématiques, sciences) a forcé plusieurs établissements à offrir des cours de rattrapage, organiser un enseignement correctif ou mettre sur pied des centres d'apprentissage. Pareille situation soulève toutes sortes de questions sur les rapports entre la maîtrise des habiletés de base et une formation générale qui soit vraiment de niveau postsecondaire. Sans compter que les préoccupations utilitaristes des étudiants, le souci d'une rentabilité immédiate des études, ne les rendent pas très perméables aux visées d'une formation générale ou libérale dont on ne perçoit pas toujours le lien avec l'exercice d'une profession ou d'une fonction de travail et la réussite d'une carrière.

Du côté des enseignants, certaines de leurs caractéristiques et attitudes font également difficulté. La plupart du temps, les professeurs ont été recrutés sur la base de leur spécialisation et ils sont mal préparés pour offrir des cours de formation générale aux perspectives assez larges et souvent d'orientation interdisciplinaire. Pour nombre d'entre eux, la formation générale ne présente pas beaucoup d'attrait et n'a pas beaucoup de prestige à l'intérieur du curriculum institutionnel. On a tendance à la dévaluer et à se soucier davantage de sa discipline et de son département. Il faut dire d'ailleurs que reconnaissance professionnelle et rémunération salariale du professeur d'université sont davantage liées aux recherches et travaux spécialisés dans sa discipline qu'à son enseignement ou à une implication active dans des programmes de formation générale. Le processus de révision du curriculum d'un établissement et en particulier de son programme de formation générale se heurtera presque fata-

lement, au début, du moins, à la résistance et au conservatisme du corps professoral dont les préoccupations et intérêts spontanés vont dans le sens des disciplines et spécialités professionnelles. Cependant, au cours des dernières années, des chercheurs comme des observateurs de l'enseignement postsecondaire ont noté chez les professeurs d'un grand nombre d'établissements le développement d'attitudes plus favorables à l'endroit de la formation générale.

La nature des établissements d'enseignement postsecondaire est une autre donnée avec laquelle il faut compter. Il existe plus de 3 000 collèges, universités et écoles professionnelles ou techniques de niveau postsecondaire aux États-Unis. Chacun de ces établissements a son histoire, ses traditions, ses caractéristiques propres et doit tenir compte de facteurs spécifiques qui conditionnent sa vie et son fonctionnement. Il n'y a pas telle chose qu'une politique nationale de l'éducation ou de la formation générale aux États-Unis. Dans les faits coexistent différents modèles de formation générale dans les universités et collèges américains : *e.g.* la façon de traiter la formation générale dans un collège communautaire différera sensiblement de celle que l'on privilégie dans un collège d'arts libéraux; ce qui est possible dans un petit établissement privé fréquenté par une population étudiante assez homogène sera irréalisable sinon impensable pour une université d'État répondant au concept de multiversité. Une réforme de la formation générale suppose une réflexion en profondeur sur la vocation respective et les objectifs spécifiques de chaque type d'établissements. Ce qui n'est jamais facile compte tenu du pluralisme idéologique et pédagogique qui caractérise ces établissements et les intérêts ou pouvoirs qui s'y affrontent.

Commentateurs et chercheurs ont aussi mis en évidence des problèmes relatifs à l'organisation actuelle des études : absence de cohérence et de principes directeurs dans l'orientation donnée au curriculum institutionnel ou au programme de formation générale; poids abusif et influence exagérée du majeur ou de la concentration dans le curriculum et dans la vie de l'étudiant; développement considérable de la formation professionnelle et déclin corrélatif des exigences de formation générale.

Enfin dernier facteur mais non le moindre : aborder la question de la formation générale c'est du coup soulever toute une série d'interrogations fondamentales du genre : quels devraient être les attributs (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) d'une personne éduquée aujourd'hui ? devant l'explosion des connaissances et la surspécialisation du savoir que faut-il enseigner ? quel est l'impact actuel et prévisible de la révolution technologique sur les établissements scolaires et sur la formation qu'on y dispense ? dans quelle mesure faut-il en tenir compte dans les programmes de formation générale qu'on est appelé à mettre au point ? comment organiser le curriculum pour que l'étudiant développe une attitude positive, entreprenante à l'endroit de son développement personnel et en vienne à considérer qu'apprendre est l'affaire de toute une vie et s'engage résolument dans un tel processus ? de quelles manières les programmes de formation générale vont-ils proposer une réflexion sur les problèmes d'ordre économique, social, culturel et politique auxquels le citoyen d'aujourd'hui se trouve confronté aux paliers local, régional, national et international ? La liste de ces interrogations pourrait s'allonger. Elle suffit à illustrer le très large éventail de considérations qu'une réflexion sur la formation générale déclenche. Elle aide à comprendre également comment une variété de modèles et de programmes de formation générale peuvent être expérimentés en même temps.

4. L'éclairage de l'histoire

Le chapitre quatrième propose un rapide survol de l'histoire de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis et de la place qu'y occupe la formation générale ou libérale. Cette incursion permet de remonter à la racine de plusieurs difficultés qui se posent aujourd'hui, de déceler la permanence de certaines tensions et tendances majeures, de cerner quelques facteurs explicatifs particulièrement importants, d'identifier des établissements et des personnes qui ont joué un rôle clé, etc.

On se rend compte qu'au temps des colonies, les collèges américains avaient un curriculum essentiellement marqué au coin de la formation générale et dans la plus pure tradition d'Oxford et de Cambridge. Petit à petit sous la poussée conjugée de plusieurs facteurs et influences (*e.g.* pressions exercées par les parents et les étudiants dans le sens d'une orientation plus professionnelle, plus pratique, plus utile du curriculum; impact du Morrill Land-Grant Act (1862); influence des universités allemandes; etc.), cette sorte d'hégémonie de la formation générale sur le curriculum s'est peu à peu effritée. Cependant l'intérêt pour cette mission s'est toujours maintenu. Contrairement à certains pays européens (*e.g.* France, Allemagne) on n'a jamais considéré que la formation générale devait être l'apanage de l'école élémentaire et secondaire et que l'enseignement supérieur n'avait aucune responsabilité à cet égard.

C'est pourquoi de façon cyclique, la question revient à l'ordre du jour. Au cours du XX^e^ siècle, à trois reprises dans des intervalles d'une trentaine d'années chacun (après chacune des deux guerres mondiales et actuellement), on s'est inquiété du sort que connaissaient les programmes de formation générale et on a travaillé à les revivifier à travers des formules variées qui n'ont pas toujours eu la pénétration et la durée anticipées ou souhaitées par leurs promoteurs.

Parmi les leçons « historiques » que la documentation analysée par nous permet de tirer, nous attirerons ici l'attention sur les trois suivantes : a) la réflexion sur la formation que doivent assurer les collèges et universités amène fatalement à mettre en cause les écoles secondaires, la qualité des diplômes qu'elles décernent, l'articulation entre les ordres d'enseignement et la nécessité d'une concertation des efforts à travers tout le système d'enseignement; b) l'histoire de la formation générale aux États-Unis fait bien ressortir qu'il y a constamment un jeu de pendule entre des tendances à la spécialisation de la formation par opposition à une formation plus générale; à une approche plus utilitaire (centrée sur la carrière et la recherche d'un emploi) par opposition à des préoccupa-

tions plus humanistes (développement de toute la personne, formation de citoyens actifs et responsables); à une individualisation des programmes par le moyen du libre choix laissé aux étudiants par opposition à une détermination par les établissements et leur personnel d'un programme commun à tous; à un souci du monde contemporain et de ses exigences par opposition à un contact approfondi avec la tradition et les classiques. À vrai dire, comme nous l'avons fait remarquer, quand on regarde les choses sur une très longue période, force est de reconnaître que spécialisation, utilitarisme, libre choix, préoccupations relatives au monde actuel ont tendance à prendre de plus en plus d'importance et de place dans le curriculum. Les mouvements dans le sens de la formation générale cherchent à rétablir un meilleur équilibre, une plus juste mesure dans l'organisation des études; c) les accents que l'on fait porter sur la formation générale ou sur la formation professionnelle sont très largement tributaires du contexte socio-politico-économique de l'époque. Les débats sur ces points s'inscrivent toujours dans la dynamique plus large des rapports école-société. Par exemple, au XX^e siècle, la conjugaison de plusieurs facteurs d'ordre économique, social, démographique et politique a contribué à une professionnalisation accrue du curriculum. Par ailleurs dans des périodes de désarroi, d'incertitude ou de désabusement (*e.g.* dans la période qui a suivi la guerre du Vietnam et le scandale du Watergate) on mise sur des programmes de formation générale pour recréer une certaine fibre nationale, restaurer le climat moral, raviver le tissu démocratique, développer un sens de la communauté et combattre des tendances à l'égotisme et l'égoïsme...

5. Les écoles secondaires et la formation générale des étudiants

Les quatre premiers chapitres du dossier-souche décrivent ce qui nous semble être les éléments les plus fondamentaux de la problématique de la formation générale et de la formation libérale dans les collèges et universités des États-Unis et brossent une toile de fond qui devrait aider à sérier les questions et à mieux faire comprendre l'origine, la teneur et la portée de certains défis actuels. Les trois chapitres qui suivent présentent des éléments de solution à cette problématique : d'une part des orientations théoriques proposées par des spécialistes ou dans des rapports nationaux; d'autre part des expériences concrètes menées par un grand nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire.

Ainsi, le cinquième chapitre de notre dossier est consacré aux efforts, initiatives et propositions qui visent à améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles secondaires. Nous nous intéressons tout spécialement au contenu de quelques grands rapports rendus publics récemment en nous attachant plus particulièrement à ce qui nous semble plus pertinent du point de vue de notre dossier-souche. Nous référons également à d'autres textes qui devraient retenir l'attention des utilisateurs de notre dossier.

Nous savons que l'enseignement supérieur a partie liée avec l'enseignement secondaire. Les lacunes ou faiblesses observées dans les écoles secondaires et chez leurs diplômés ont une incidence directe sur le climat et le contenu des études collégiales. Les options que les collèges prennent quant à leurs programmes de formation générale dépendent pour une bonne part de la formation des étudiants que l'on accueille.

Les rapports que nous avons rapidement analysés ont chacun des caractéristiques spécifiques. Cependant on peut noter plusieurs convergences dans les orientations et mesures proposées aux responsables de l'enseignement secondaire, notamment les suivantes : nécessité d'assurer une formation de base ou une formation générale à tous les élèves quelle que soit leur orientation éventuelle; recommandation d'augmenter la proportion des cours obligatoires pour tous; suggestions touchant les disciplines et matières qui devraient contribuer à la formation générale des élèves : maîtrise de la langue maternelle (vue comme le pivot de toute la formation des élèves), mathématiques, sciences naturelles, sciences sociales, arts, et une langue étrangère; observations et recommandations concernant la façon d'aborder ces matières et les objectifs à viser à travers l'enseignement et l'apprentissage; insistance sur l'urgence de rehausser le niveau de rendement des élèves en sciences et en mathématiques tout en accordant autant de poids aux aspects humanistes de l'éducation, notamment à travers un contact significatif avec les arts et la littérature; très large accord autour du principe que l'éducation de base ne doit pas viser uniquement la formation de l'esprit mais favoriser le développement de toute la personne et la formation de citoyens éveillés aux problèmes de l'humanité, familiers avec le mode de gouvernement et l'organisation sociale de leur pays et capables de jouer un rôle actif dans leur milieu; importance de développer le goût d'apprendre chez les élèves et de les équiper des outils nécessaires à un apprentissage continu tout au long de leur existence... Comme on le voit, les auteurs des rapports accordent une sorte de priorité à l'amélioration de la formation générale des élèves du secondaire. Ils signalent aussi plusieurs exemples de collaboration entre des collèges et des écoles pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, assurer plus de cohérence et de continuité dans les curricula.

6. Formation générale et curriculum des collèges et universités

Comment rendre compte de la mosaïque de points de vue, de recommandations et d'expériences concrètes qui sont mis de l'avant lorsqu'il est question de réorienter, régénérer ou raffermir la formation générale ou libérale des étudiants du postsecondaire ? La tâche n'est pas facile. Néanmoins nous proposons, dans le sixième chapitre de notre dossier, une vue d'ensemble très large de ce qui s'écrit et s'expérimente à ce sujet en nous servant du concept de curriculum institutionnel comme cadre de référence. Pareil concept nous permet en effet d'intégrer les considérations des experts ou spécialistes de la question, et de situer et d'interpréter les nombreuses expériences menées par les établissements, expériences dont nous donnons un échantillon fort suggestif, pensons-nous, dans le chapitre 7^e et l'Annexe B du dossier.

Parmi plusieurs définitions du curriculum, nous avons retenu celle de Levine (1978) : « Le curriculum est le corpus de cours et d'expériences d'apprentissage formellement conçus pour présenter le savoir, les prin-

cipes, les valeurs et les habiletés qui sont les résultats visés à travers l'éducation formelle offerte par un collège ». Par son caractère englobant, ce concept et la réalité qu'il recouvre nous fournit des catégories commodes pour regrouper les observations, commentaires, orientations théoriques et exemples précis que renferme la documentation se rapportant au thème de notre dossier-souche.

Dans l'établissement d'un curriculum institutionnel et dans son organisation, il y a une série de tensions et de pôles d'attraction face auxquels on prend position qu'on s'en rende compte ou non : *e.g.* mettra-t-on l'accent sur l'étudiant (développement personnel, orientation de son comportement, préoccupations affectives) ou sur les disciplines (maîtrise du contenu, structure et méthodologie des disciplines, objectivité du savant) ? ou encore concevra-t-on un curriculum qui mise sur la flexibilité et l'autonomie ou sur la rigidité et la conformité ? Plusieurs éléments entrent également dans la composition du curriculum d'un établissement du niveau postsecondaire : *e.g.* la place et l'importance respective de la formation libérale et de la formation professionnelle; l'accent que l'on fait porter sur l'ampleur des sujets traités ou des matières étudiées par opposition à l'approfondissement d'une discipline, d'un champ du savoir, d'une spécialité ou d'une technique, etc. Le curriculum d'un établissement est soumis à des *influences externes* (*e.g.* besoins de la société, évolution du savoir organisé) et à des *influences internes* (*e.g.* caractéristiques des étudiants et du corps professoral; taille et tradition de l'établissement). Si bien qu'on donnera plusieurs réponses aux questions : quel est le meilleur curriculum ? quelle est la meilleure formation à offrir ? Cela dépend d'une foule de facteurs...

Toutefois quelle que soit l'extension que l'on donne à l'expression formation libérale, chaque établissement doit préciser comment, dans et à travers son curriculum institutionnel, les étudiants vont acquérir une formation générale et quels rapports celle-ci va entretenir avec le développement d'une compétence spécifique et la préparation à une carrière professionnelle de quelque nature que soit celle-ci. Selon Gaff (1983), une analyse critique des réformes réalisées au cours des dernières années fait nettement ressortir qu'un nombre de plus en plus grand de collèges travaillent en fonction des deux principes suivants :

1° la formation générale est compatible avec la spécialisation et lui est un nécessaire complément;

2° la formation générale est une composante indispensable de la formation professionnelle. Notre dossier rapporte les propos de spécialistes à l'appui de semblables orientations et cite un certain nombre de recommandations sur diverses façons de les traduire en actions concrètes. Nombre d'exemples précis provenant d'une variété d'établissements pourraient illustrer les voies que l'on emprunte, ici ou là, pour mieux harmoniser les dimensions de formation générale et de formation spécialisée ou professionnelle dans les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Consciemment ou non, le curriculum d'un établissement réfère à une philosophie de l'éducation. S'agissant plus spécifiquement des programmes de formation générale, Levine (1978) indique qu'ils ont été fondés sur une variété de philosophies de l'éducation, quatre des plus communes étant : le pérennialisme, l'essentialisme, le progressivisme et la reconstructionisme dont nous décrivons les caractéristiques essentielles et citons les principaux porte-parole. Une philosophie de l'éducation est un outil qui permet à des éducateurs et à des établissements de faire un choix éclairé parmi un grand nombre d'objectifs possibles et parmi un ensemble de moyens susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs retenus. Toutefois l'examen du vécu des établissements nous apprend que : a) la pratique éducative peut contredire la philosophie de l'éducation qu'on met de l'avant et qui figure habituellement en bonne place dans l'annuaire de l'établissement; b) le curriculum des établissements ne repose pas toujours sur une philosophie très explicite ni spécifique; c'est souvent l'éclectisme qui règne; c) même là où une orientation précise a été formellement définie et adoptée par l'établissement, on se rendra souvent compte que, *de facto*, coexistent et cohabitent plusieurs philosophies de l'éducation, cette allégation se vérifiant d'autant plus lorsque l'établissement est populeux et polyvalent.

Le curriculum d'un établissement repose aussi sur ce que Conrad (1978) appelle un principe organisateur, c'est-à-dire un axe autour duquel va se bâtir le curriculum. Dans la documentation on rencontre plus d'une typologie pour caractériser la variété des curricula institutionnels : à titre d'exemples, nous référons aux travaux d'Eisner et Valance (1974), Hug (1975) et Bergquist (1977). Quant à nous, adoptant la classification de Conrad, nous décrivons les caractéristiques, avantages et inconvénients de curricula institutionnels ou de programmes de formation générale centrés respectivement sur les *disciplines* et l'*interdisciplinarité*, le *développement de l'étudiant*, les *« Great Books »* (les grands ouvrages qui ont jalonné l'histoire de l'Occident), les *problèmes sociaux*, l'acquisition d'*habiletés* et de *compétences spécifiques*. Notre développement sur les disciplines est le plus long parce que c'est le modèle qui est — et de loin — prédominant, à l'heure actuelle, dans le curriculum des universités et collèges américains. Il convient de noter que l'aire d'influence d'un principe organisateur peut varier d'un établissement à l'autre : parfois elle ne recoupe qu'une portion du curriculum institutionnel et il s'agit alors, le plus souvent, des programmes conçus spécifiquement pour assurer une bonne formation générale aux étudiants; parfois elle est coextensive à tout le curriculum de l'établissement. Autre remarque importante : lorsqu'on bâtit un curriculum ou une partie de curriculum autour d'un principe organisateur donné, cela ne signifie pas que les préoccupations sous-jacentes aux autres types de curriculum soient absentes. Adopter un principe ne signifie pas tourner le dos complètement à ce qu'offrent les autres modes d'organisation d'un curriculum. Il faut parler non pas en termes d'exclusion mais plutôt de prédominance, d'accent majeur...

Quels que soient la philosophie de l'éducation dont on s'inspire et le principe organisateur que l'on adopte, on cherche normalement, à travers l'ensemble d'un curriculum institutionnel et plus particulièrement à travers le programme de formation générale, à former un certain type de personne présentant un certain nombre de caractéristiques ou d'attributs définis. On est mû par un certain idéal. On se fait une certaine représentation de ce qu'est une bonne formation générale ou libérale. Et cette image va conditionner le contenu des cours, le style d'enseignement, les activités d'apprentissage. Plusieurs modèles, plusieurs descriptions se retrouvent dans la documentation pertinente à notre étude. Nous en signalons quelques-uns et attirons l'attention sur trois classifications qui ont comme dénominateur commun d'être la résultante d'une rigoureux travail d'analyse et de synthèse d'un grand nombre d'écrits sur la question : celle de Winter, McClelland et Stewart (1982), celle de Bowen (1977) et celle du COMP (College Outcome Measures Project). Il y a dans ces classifications non seulement des éléments utiles sur le plan théorique mais la référence à des initiatives prises par de nombreux établissements pour assurer une meilleure formation générale de leurs étudiants en s'appuyant sur une démarche plus empirique.

Notre sixième chapitre aborde enfin la question des principales caractéristiques que présentent les cours et les programmes de formation générale dans les universités et collèges américains. Tout d'abord nous constatons que dans les établissements qui ont procédé à une révision de leur curriculum au cours des dernières années la tendance est d'accroître la proportion réservée à la formation générale, en ne touchant à peu près pas au temps alloué à la concentration ou à la spécialisation mais en réduisant la part réservée au libre choix de l'étudiant. Le poids de la formation générale dans l'ensemble du curriculum institutionnel constitue une donnée fort significative. Cependant d'autres caractéristiques pédagogiques et administratives contribuent à donner aux différents programmes de formation générale une physionomie distinctive :

1° *les types de formation générale* : les « core curricula »; les « distribution requirements », formule qui est actuellement la plus répandue; les « free electives » où il n'y a pas de programme de formation générale spécifié par le collège, l'étudiant pouvant se donner une formation générale basée sur les cours choisis par lui;

2° *le contenu de la formation générale* qui peut varier d'un programme à l'autre, d'un établissement à l'autre, mais qui selon des experts de la question s'articule autour de trois grandes fonctions : a) développer les habiletés d'apprentissage d'un niveau supérieur, habiletés requises pour poursuivre des études plus poussées et pour apprendre toute sa vie durant; b) s'assurer que chaque étudiant a un certain contact avec le contenu, les traditions et les méthodes des principaux champs de connaissance; c) proposer aux étudiants des cours et des activités qui favorisent une compréhension générale de l'expérience éducative qu'ils vivent à travers le curriculum des études collégiales ou de premier cycle;

3° *les composantes de la formation générale* : les plus récurrentes étant par ordre de fréquence les cours d'introduction à une discipline; des cours plus poussés dans une discipline; des cours interdisciplinaires; des « freshman seminars » où des étudiants en première année de collège, réunis dans de petits groupes, travaillent un thème ou une discipline avec le concours actif d'un professeur; les « senior seminars », formule qui invite les étudiants qui en sont à leur dernière année de collège à appliquer à un problème les connaissances acquises dans différents « majeurs » ou concentrations; des cours sur les « Great Books »;

4° *le moment où intervient la formation générale* : la pratique la plus répandue consiste à placer les cours de formation générale dans les deux premières années du curriculum lorsque celui-ci s'étend sur quatre ans, la logique sous-jacente étant que les étudiants ont besoin de cette base pour profiter à plein de leurs études ultérieures. Au cours des dernières années, on a noté dans plusieurs collèges et universités une tendance à étaler les programmes de formation générale sur une plus longue période de temps, à intégrer les perspectives de formation générale tout au long du cheminement éducatif vécu par l'étudiant.

Selon Gaff (1983), quand on essaie de dégager les tendances majeures et les convergences significatives des réformes ou réajustements opérés par un grand nombre de collèges et d'universités au cours des dernières années, quatre grands principes semblent ressortir et inspirer leurs décisions : a) certains savoirs sont plus importants que d'autres et devraient donc être assimilés par les étudiants; b) certains cours ou certains sujets devraient être obligatoires pour tous les étudiants; c) le programme d'étude devrait posséder un degré de cohérence : d'où la décision en plusieurs endroits de limiter le nombre de cours susceptibles de satisfaire aux exigences du programme de formation générale; d) il faut mettre davantage l'accent sur un apprentissage commun : pour contrer l'isolement des étudiants, l'atomisation, la privation et la spécialisation du curriculum, on fait en sorte que certains cours et certaines expériences éducatives développent un sens de la communauté et de l'interdépendance.

7. Expériences concrètes dans les collèges et universités

Toujours selon Gaff (1983), il subsiste plusieurs problèmes et défis très complexes touchant la formation générale ou libérale des étudiants. Toutefois, il ne fait pas de doute selon lui que les dernières années ont été marquées par une série de progrès remarquables accomplis par un grand nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire de tous types et de toutes tailles : *e.g.* les membres du corps professoral discutent à nouveau des objectifs de la formation générale, des qualités d'une personne éduquée, des genres de curricula appropriés pour atteindre les buts que l'on se fixe, etc. Plusieurs collèges et universités ont fait davantage : ils se sont engagés dans des démarches variées et d'inégale envergure, dans le but de renouveler leurs programmes de formation générale ou de réorienter l'ensemble de leur curriculum collégial. L'Annexe B de notre dossier fournit des références bibliographiques à qui voudrait se familiariser davantage

avec le phénomène et illustre, à l'aide de courtes notes descriptives, la diversité des innovations et expériences.

Le chapitre 7 présente plus longuement un certain nombre de ces expériences soit celles de Harvard, du Miami-Dade Community College, du Alverno College, du St. John's College, de la Wisconsin University at Green Bay, de la State University at Stony Brook, du Goddard College et du New College de l'Alabama University. Cet ensemble d'établissements offre une belle diversité du point de vue des caractéristiques institutionnelles : université d'élite et plus vieil établissement d'enseignement postsecondaire aux États-Unis; gros collège communautaire pratiquant une politique de la porte ouverte; petit collège privé réservé aux femmes; collège dans la plus pure tradition du « liberal arts college »; universités d'État...

Les expériences retenues ont aussi le mérite d'illustrer une variété d'orientations philosophiques et pédagogiques : un modèle de « core curriculum » (Harvard); l'exemple d'un collège communautaire qui travaille à concilier accessibilité très généralisée et éducation de qualité et qui pour ce faire a notamment procédé à une réforme de son programme de formation générale (Miami-Dade); un exemple de curriculum basé sur l'acquisition d'habiletés et de compétences spécifiques (Alverno College); le cas le plus célèbre d'un curriculum fondé sur le pérennialisme et centré sur l'étude des « Great Books » (St. John's College); un exemple de curriculum centré sur les problèmes sociaux (Wisconsin University at Green Bay); une des formules les plus originales pour fournir aux étudiants des perspectives d'intégration face au savoir (State University of New York at Stony Brook); deux cas de curricula qui ont comme principe organisateur le développement de l'étudiant (Goddard College et le New College de l'Alabama University).

Toutes ces expériences nous ont paru significatives en soi et représentatives des principaux courants de pensée identifiés dans notre dossier. Elles aident notamment à se faire une meilleure représentation de l'allure que peuvent prendre des curricula fondés sur les différents principes organisateurs dont nous avons parlé dans le chapitre sixième. Notre documentation au sujet de ces expériences était suffisamment explicite pour que nous puissions évoquer avec clarté et précision tout au moins les caractéristiques fondamentales de chacune d'elles. Dans certains cas (*e.g.* Harvard, Miami-Dade, Alverno) les renseignements dont nous disposions étaient plus nombreux et plus détaillés. Il nous a donc été possible d'y aller de considérations sur le processus qui a conduit l'établissement à réformer tout ou partie de son curriculum, sur la mise en œuvre des décisions prises, sur l'état actuel et les résultats de l'expérience et de l'innovation. Du coup, c'est une belle occasion de prendre conscience que s'engager dans semblables démarches n'est pas chose facile.

L'analyse des processus vécus par ces établissements fait bien ressortir, en effet, que la réforme d'un curriculum institutionnel ou d'un programme de formation générale commande une grande dépense d'énergie et s'étale sur plusieurs années; exige beaucoup de dynamisme et de leadership de la part de certaines personnes de l'administration, une forte implication du corps professoral, un esprit de continuité et beaucoup de persévérance dans la conduite des opérations comme dans la mise en œuvre des décisions. Une des leçons qui semble se dégager c'est l'importance du processus comme tel. À Miami-Dade et à Harvard en particulier, on souligne comment tout le processus de réforme a permis de discuter de façon ouverte et systématique de théories éducatives, de problèmes fondamentaux et d'en arriver à un consensus sur un nouveau programme de formation générale qui a eu des retombées sur le fonctionnement de tout l'établissement. Ce sont là des bénéfices non négligeables.

8. Perspectives d'avenir

Comme nous l'écrivons dans la conclusion de notre quatrième chapitre, les nombreuses initiatives et expériences auxquelles notre dossier-souche fait écho attestent la vitalité du mouvement actuel en faveur de la formation générale. Mais l'on peut, à juste titre, se demander : quels en seront les effets durables et à quel niveau de profondeur ces effets se feront-ils sentir ? Les avis des spécialistes et commentateurs sont partagés à cet égard. Certains comme Rudolph (1977) se montrent sceptiques, rappelant que les exigences visant à améliorer la qualité de la formation générale au cours des années 40 et 50 ont connu beaucoup plus de publicité que leur érosion au cours des années 50 et 60. D'autres comme Gaff (1983), se référant au nombre d'établissements déjà engagés dans un processus de réforme et à leurs réalisations concrètes, affichent plus d'optimisme. En définitive c'est l'histoire qui tranchera. Mais il n'est peut-être pas inutile de fournir certaines indications sur le contexte plus global dans lequel se situe cette question en cette année 1984.

Pratiquement tous les observateurs s'accordent pour le souligner : aux États-Unis, l'éducation reprend de la faveur dans l'opinion publique. Les grands rapports parus au cours de l'année 1983 et au début de 1984 ont suscité un très vif courant d'intérêt. Au tableau des préoccupations sinon des priorités nationales, l'éducation figure en très bonne place. L'alarme a été donnée; les esprits ont été touchés; à tous les paliers de gouvernement et à tous les niveaux d'enseignement c'est l'appel à une action concertée. C'est aussi le temps d'une analyse plus fouillée des rapports[5].

Il faut bien se rendre compte que la question de la formation générale n'est pas seule, loin de là, à occuper le devant de la scène. Parmi les sujets d'inquiétude très vive qui retiennent actuellement l'attention, ajoutons, sans prétendre être exhaustif :

1° les défis à relever dans l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie; on est d'autant plus sensible à ce thème qu'on l'associe spontanément à la santé économique du pays, et au rôle de leadership que les États-Unis ont joué et devraient continuer de jouer sur le plan du développement scientifique et technologique;

2° les mesures à prendre pour favoriser une accessibilité plus grande à l'éducation des minorités ethniques et des classes sociales économiquement défavorisées[3];

3° le pari que l'on veut relever de concilier excellence et équité. « Un accès égal à une éducation médiocre est une promesse vide[4] »;

4° les nombreux problèmes relatifs au recrutement, à la formation et au perfectionnement des maîtres[5];

5° l'état troublant dans lequel se trouvent les études de 2e et de troisième cycles[6];

6° les interrogations très sérieuses touchant les orientations de fond des institutions scolaires américaines :

- faut-il remettre en cause l'*école polyvalente* (*comprehensive schools*) ? On pourrait le croire à lire plusieurs des rapports publiés au cours des douze derniers mois. Pourtant plusieurs experts comme T. Husen et H.S. Commager estiment qu'on porte un jugement injuste et excessivement négatif sur l'école américaine. Selon Husen, par exemple, dans les comparaisons que l'on établit entre les résultats scolaires de plusieurs pays, on ne tient pas suffisamment compte de la très grande ouverture des écoles américaines, de l'hétérogénéité de leurs effectifs étudiants[7]. D'autres comme Tanner déplorent qu'on accuse les écoles secondaires et les éducateurs qui y œuvrent en négligeant de stigmatiser la responsabilité des autres paliers du système d'enseignement et celle des hommes politiques, des industries, des hommes d'affaires[8]. Le débat est ouvert en tout cas...

- comment les *collèges d'arts libéraux* se sortiront-ils de la crise financière et de la crise d'identité qu'ils traversent actuellement ? Un grand nombre d'établissements seraient au bord de la banqueroute, quelque 140 ont fermé leurs portes durant les années 1970, deux cents autres pourraient faire de même durant les années 1980. Non seulement ces collèges accueillent-ils globalement moins d'étudiants mais on observe une tendance chez plusieurs à devenir des établissements polyvalents offrant de plus en plus des programmes techniques, préprofessionnels et professionnels. Au fond : y a-t-il encore une place aujourd'hui pour un collège qui ne soit qu'un « liberal arts college » ? Au début et à la fin du XIXe siècle, ce type d'établissements a vécu deux crises analogues que l'on a surmontées en réaffirmant la foi que l'on conservait dans les traditions et orientations de fond de ce genre de collège. Selon Pfnister (1984), le collège d'arts libéraux s'en est sorti plus fort et avec une perception plus claire de sa mission propre. Toujours selon le même auteur, aujourd'hui le problème est peut-être moins que les collèges d'arts libéraux ne sont pas au clair avec leur fonction et vocation spécifiques mais que dans le monde changeant de l'enseignement postsecondaire, il y a de moins en moins de place pour un collège de quatre ans qui se consacre prioritairement à la formation libérale de ses étudiants[9];

- les *collèges communautaires* n'ont pas de problème de recrutement de clientèle comme les collèges d'arts libéraux mais ils vivent eux aussi une crise d'identité qui est de pondérer l'importance à accorder aux diverses fonctions qu'ils remplissent et surtout de résoudre l'équation à laquelle s'est attaqué le Miami-Dade College : comment concilier la pratique d'une politique de la porte ouverte avec le maintien d'exigences et de standards rigoureux sur le plan de la formation offerte[10] ?

- les *universités* également doivent réexaminer leur rôle à la lumière des fonctions variées qu'elles assument et des multiples services qu'elles rendent : création et dissémination de nouveaux savoirs; dispensations d'un enseignement de niveau supérieur; services multiformes à la collectivité par le truchement d'activités professionnelles[11], etc.

C'est dans cet enchevêtrement de préoccupations et de problèmes que se pose la question de la formation générale ou libérale des étudiants. Elle est une composante importante d'une problématique plus globale. « L'éducation américaine est à la croisée des chemins » et « L'heure est au renouveau » : ces titres de deux articles récents[12] rendent bien la conjoncture actuelle et l'espoir qu'entretiennent responsables politiques et spécialistes de l'éducation qu'on saura prendre les bons tournants. Une histoire à suivre...

Notes et références

1. Cité par Phyllis Keller en épigraphe à sa monographie : *Getting at the Core. Curricular Reform at Harvard*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982, p. XIV.
2. Plusieurs articles très récents en témoignent. Par exemple : « Reflections on the Great Debate of '83 » par Ernest L. Boyer, *Phi Delta Kappan*, vol. 65, n° 8, avril 1984, pp. 525-530 et « American Education at a Crossroads » par Terrel H. Bell, *id.*, pp. 531-534. Voir aussi plusieurs articles dans le numéro de mars 1984 du *NASSP Bulletin* consacré au rapport « A Nation at Risk », de même que les articles parus dans le numéro de juin 1984 de la revue *Phi Delta Kappan*, numéro comptant lui aussi un mini-dossier sur les grands rapports ayant pour objet les écoles secondaires américaines.
3. Cf. Boyer, E.L., *op. cit.* pp. 527-529.
4. Cf. Golberg, Milton. « The Essential Points of *A Nation at Risk* », *Educational Leadership*, vol. 41, n° 6, mars 1984, pp. 15-16.
5. Cf. Laliberté, Jacques. « Formation des maîtres et qualité de l'éducation aux États-Unis ». *Prospectives*, vol. 19, n° 4, décembre 1983, pp. 157-162.
6. Cf. Dossier spécial de la revue *Change*, vol. 16, n° 2, mars 1984 et particulièrement l'article de John Brademas : « Graduate Education : Signs of Trouble and Erosion », pp. 8-11. Voir aussi : « Yale Historian calls for Rededication to Scholarship as Sacred Vocation ». *The Chronicle of Higher Education*, June 27, 1984, p. 6.
7. Cf. Tanner, Daniel. « The American High School at the Crossroads », *Educational Leadership*, *op. cit.*, pp. 4-13 et plus spécifiquement pp. 6 et 13.
8. *Id.*
9. Cf. Pfnister, Allan O. « The Role of the Liberal Arts College. A Historical Review of the Debates ». *Journal of Higher Education*, vol. 55, n° 2, mars / avril 1984, pp. 145-170.
10. Cf. Cohen, A.M. et F.B. Brawer. *The American Community College*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982; McCartan, Anne-Marie. « The Community College Mission : Present Challenges and Future Visions ». *Journal of Higher Education*, vol. 54, n° 6, nov. / déc. 1983, pp. 676-692; Vaughan, George B. « Balancing Open Access and Quality : The Community College at the Watershed ». *Change*, *op. cit.*, mars 1984, pp. 38-44; Young, Robert B. « The Identity Crisis of the Community College. A Dilemma in a Dialectic ». *Journal of Higher Education*, vol. 48, n° 3, mai / juin 1977, pp. 333-342.
11. Cf. Lynton, Ernest A. « A Crisis of Purpose. Reexamining the Role of the University ». *Change*, vol. 15, n° 7, octobre 1983, pp. 18-23 et 53; McPherson, Michael S. « Value Conflicts in American Higher Education. A Survey ». *Journal of Higher Education*, vol. 54, n° 3, mai / juin 1983, pp. 243-278. Voir aussi les articles de Howard R. Bowen et de Daniel W. Rossides, dans le numéro d'avril 1984 de *Change*.
12. Voir article de Bell cité plus haut (note n° 2) et Sizer, Theodore R. « A Time of Renewal ». *Independent School*, vol. 43, n° 3, février 1984, pp. 13-20 et 54-58.

annexe A

l'enseignement supérieur aux États-Unis

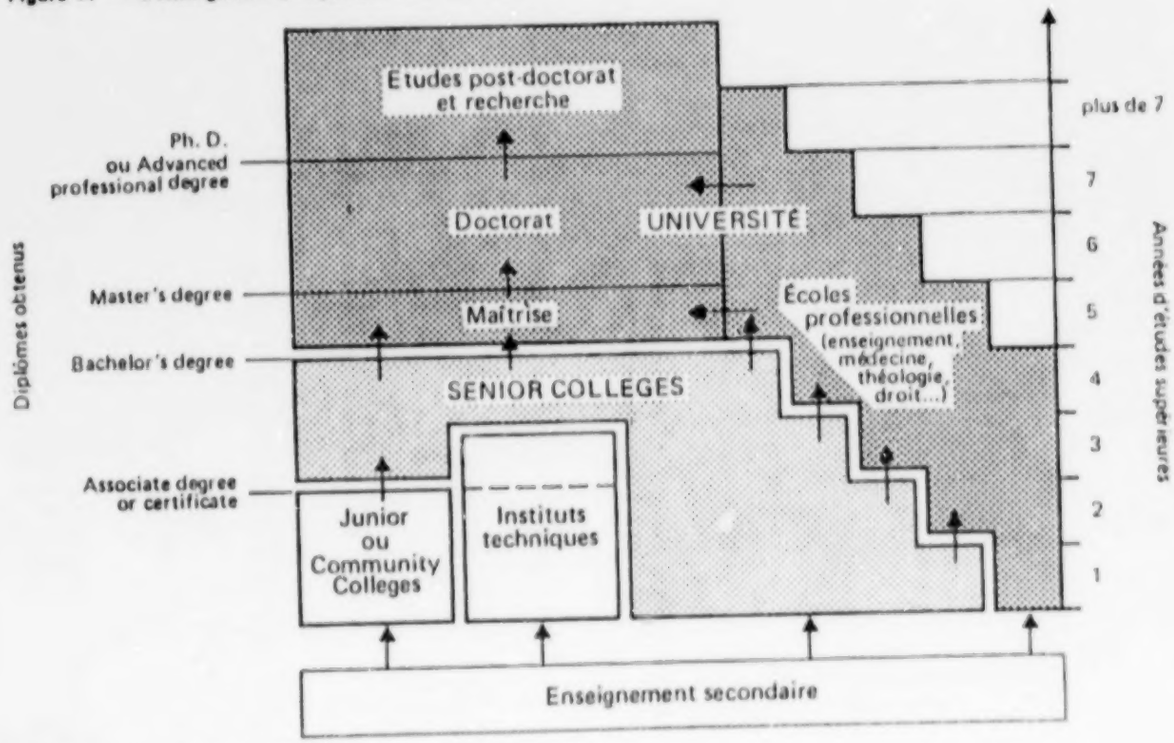
L'enseignement supérieur ou postsecondaire est, aux États-Unis, une réalité complexe, diversifiée et mouvante tout à la fois. Nombre de spécialistes en supputent l'état actuel et les perspectives d'avenir sans nécessairement réaliser d'accords profonds tant sur le plan des diagnostics que sur le plan des pronostics. En évitant le plus possible de donner dans les querelles d'interprétation, nous présentons ici un certain nombre de renseignements qui devraient aider à situer un peu mieux les contours essentiels de cet ordre d'enseignement. Cette annexe n'a donc d'autre prétention que de proposer une information minimale, une information de base, à partir de laquelle les intéressés pourraient pousser plus loin[1].

En un coup d'œil...

Pour le National Center for Education Statistics sont considérées comme appartenant à l'enseignement supérieur les études postsecondaires qui sont menées dans un établissement offrant des programmes couronnés d'un diplôme d'« associate degree », d'un baccalauréat, d'une maîtrise, d'un doctorat ou d'un diplôme professionnel avancé. Cette définition inclut les programmes dispensés dans ces établissements mais ne donnant pas lieu à un diplôme et exclut les programmes d'études avancées offerts par l'entreprise, le monde des affaires et autres organismes ne faisant pas partie du réseau d'établissements évoqués plus haut[2].

Le tableau reproduit ci-dessous permet de visualiser rapidement le cheminement possible d'un étudiant américain après l'enseignement secondaire. Cette figure a le mérite de nous faire voir dans un raccourci saisissant les filières possibles, la durée des études, les diplômes que l'on peut obtenir et après combien d'années d'étude on les obtient normalement[3].

Figure 1. — L'enseignement supérieur aux Etats-Unis



Source : *Digest of Education Statistics*, 1982.

Nombre et diversité des établissements

On compte aux États-Unis quelque 3 000 établissements d'enseignement postsecondaire qui accueillent environ 12 millions d'étudiants. Ces établissements se partagent suivant plusieurs traits distinctifs : caractère «privé» ou «public» de leur statut juridique; appartenance à l'enseignement supérieur «court» ou «long»; nature et nombre de diplômes décernés; caractéristiques de la population étudiante et critères d'admission; réputation et rayonnement, etc.

Le tableau reproduit ci-dessous indique le nombre d'établissements postsecondaires américains et certaines de leurs caractéristiques générales[4] pour 1981-1982. En marge de ces statistiques, qu'il nous suffise de signaler qu'encore aujourd'hui on dénombre davantage d'établissements privés que d'établissements publics. Cependant ces derniers reçoivent, et de loin, la plus forte proportion (78%) des 12 millions d'étudiants. Ce qui signifie que d'une façon générale la taille des établissements privés est beaucoup plus petite que celle des établissements publics[5].

Nature et qualité des établissements

S'il est relativement aisé de départager les établissements selon leur statut juridique, leur taille, leur répartition géographique, et leur appartenance à l'enseignement supérieur court ou long, il est plus ardu de se prononcer sur leur qualité. Gruson et Markiewicz-Lagneau rapportent que «selon un universitaire de Yale (qui n'est pas le seul de son avis!), cinq universités seulement seraient les véritables lieux d'enseignement et de recherche que l'on est en droit de reconnaître comme lieux d'enseignement supérieur selon les exigences d'une longue et dynamique tradition académique. (...) Une vision plus optimiste de la réalité de l'enseignement supérieur estime à une centaine les établissements d'élite[6]».

C'est une façon de voir les choses. Au cours des années 1970, des classifications d'établissements à partir d'indicateurs plus objectifs ont été proposées. Parmi celles-ci, mentionnons la typologie de la Carnegie Commission on Higher Education (1970) qui répartit les établissements en 9 catégories : universités de recherche (I et

TABLEAU I

NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS ET CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'OFFRE (1981-1982)

		Enseignement public					Enseignement privé			
	Total	Niveau fédéral	Etats	Municipalités	Etats et municipalités	Liés aux Etats	Non confessionnel	Protestant	Catholique	Judaïque et autres
Junior et community colleges	**1275**	**4**	**362**	**182**	**372**	**20**	**260**	**52**	**21**	**2**
(1)	1247	4	362	182	372	20	239	50	16	2
(2)	5	0	0	0	0	0	4	0	1	0
(3)	22	0	0	0	0	0	16	2	4	0
(4)	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Collèges de 4 et 5 ans	**721**	**5**	**75**	**0**	**4**	**2**	**265**	**282**	**83**	**5**
(1)	635	5	74	0	4	2	234	270	43	3
(2)	26	0	1	0	0	0	3	2	18	2
(3)	57	0	0	0	0	0	27	9	21	0
(4)	3	0	0	0	0	0	1	1	1	0
Filières professionnelles	**93**	**0**	**12**	**0**	**0**	**0**	**62**	**12**	**6**	**1**
(1)	82	0	12	0	0	0	54	12	4	0
(2)	11	0	0	0	0	0	8	0	2	1
(3)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(4)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maîtrises	**523**	**1**	**151**	**1**	**0**	**4**	**191**	**87**	**86**	**2**
(1)	485	1	151	1	0	4	176	85	65	2
(2)	14	0	0	0	0	0	2	0	12	0
(3)	19	0	0	0	0	0	10	1	8	0
(4)	5	0	0	0	0	0	3	1	1	0
Ph. D.	**452**	**3**	**195**	**1**	**6**	**5**	**142**	**67**	**24**	**9**
(1)	441	3	194	1	6	5	137	66	23	6
(2)	4	0	0	0	0	0	0	1	1	2
(3)	3	0	1	0	0	0	2	0	0	0
(4)	4	0	0	0	0	0	3	0	0	1
Divers	**189**	**0**	**89**	**0**	**4**	**0**	**62**	**11**	**8**	**15**
(1)	134	0	88	0	4	0	24	11	7	0
(2)	44	0	0	0	0	0	30	0	1	13
(3)	10	0	1	0	0	0	8	0	0	1
(4)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

(1) Etablissements mixtes.
(2) Etablissements n'accueillant que des hommes.
(3) Etablissements n'accueillant que des femmes.
(4) Etablissements accueillant des femmes et des hommes, mais dans des collèges séparés.

Source : *Digest of Education Statistics*, édition 1982, p. 111.

II); universités qui décernent des doctorats (I et II); les universités et collèges polyvalents (I et II) offrant le programme d'arts libéraux et au moins un programme d'enseignement professionnel; les collèges d'arts libéraux (I et II) plus ou moins sélectifs; les collèges de deux ans : les « junior and community colleges' ». Plus récemment, le Carnegie Council a divisé les établissements en 6 catégories principales et 19 sous-catégories à partir de plusieurs critères, notamment le degré de soutien financier apporté par le gouvernement fédéral, le nombre et la nature des diplômes attribués, les critères de sélection pour les études de premier cycle, le curriculum et la taille des établissements. Les six catégories principales sont : 1) les établissements qui accordent des doctorats (subdivisés en quatre groupes basés sur l'ampleur du soutien fédéral et le nombre de diplômes décernés); 2) les universités et collèges polyvalents (subdivisés en deux groupes selon le programme et l'inscription); 3) les collèges d'arts libéraux (subdivisés en deux groupes basés sur les critères d'admission et le nombre de leurs diplômés qui obtiennent par la suite un doctorat); 4) les collèges de deux ans ou instituts; 5) les écoles professionnelles ou autres établissements spécialisés (subdivisés en neuf groupes d'après le programme offert); et 6) les établissements pour les études non traditionnelles. Selon Birnbaum de qui nous tenons ces informations[8], les établissements les plus réputés, les plus prestigieux appartiennent soit à la sous-catégorie des universités qui se consacrent le plus à la recherche et obtiennent le plus fort appui financier du gouvernement fédéral (une cinquantaine d'établissements), soit à la sous-catégorie des collèges d'arts libéraux dont les politiques d'admission sont sélectives. Ici également on souligne que ces établissements d'élite ne constituent qu'une minorité parmi les 3 000 qui existent aux États-Unis.

Notes sur les « community colleges »

L'origine des collèges communautaires américains remonte au début du XX[e] siècle. Jusqu'en 1940 on les connaissait sous l'appellation générique de « junior colleges ». Durant les années 1950 et 1960 l'expression « junior colleges » fut réservée de plus en plus aux premières années d'études offertes dans des universités privées et aux collèges de deux ans soutenus par les Églises ou organisés de façon autonome. L'expression « community colleges » référait, elle, aux établissements polyvalents soutenus par des fonds publics. Depuis les années 1970, l'appellation « community colleges » s'appliquent aux deux catégories d'établissements[9].

Depuis la fin de la dernière guerre mondiale, l'évolution des collèges de deux ans a été fulgurante comme en témoigne le tableau reproduit ci-dessous[10]. En 1939, on comptait 575 de ces collèges dont 55% étaient privés; en 1980-1981, on en dénombrait 1 231 dont 15% seulement étaient privés. Ces établissements accueillaient plus de 4 millions d'étudiants. Du point de vue de la taille, pour les collèges privés la médiane s'établissait à moins de 500 étudiants et seulement trois d'entre eux avaient plus de 5 000 étudiants cependant que pour les collèges publics la médiane était supérieure à 2 000 étudiants et 44 d'entre eux recevaient plus de 15 000 étudiants[11].

Quand on parle de collège communautaire américain « typique » on réfère à « un enseignement offert par les communautés locales, pour lequel aucun accueil en résidence n'est prévu, à l'inverse de la règle généralement appliquée dans l'enseignement long. Tout étudiant qui souhaite suivre l'enseignement d'un *community college* situé hors de sa municipalité ou de son quartier doit payer des droits d'entrée supplémentaires[12] ».

TABLEAU 2

NOMBRE DE COLLÈGES DE DEUX ANS PRIVÉS ET PUBLICS, 1900-1980.

Année	Total	Public		Privé	
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1900-01	8	0	0	8	100
1915-16	74	19	26	55	74
1921-22	207	70	34	137	66
1925-26	325	136	42	189	58
1929-30	436	178	41	258	59
1933-34	521	219	42	302	58
1938-39	575	258	45	317	55
1947-48	650	328	50	322	50
1952-53	594	327	55	267	45
1954-55	596	336	56	260	44
1956-57	652	377	58	275	42
1958-59	677	400	59	277	41
1960-61	678	405	60	273	40
1962-63	704	426	61	278	39
1964-65	719	452	63	267	37
1966-67	837	565	68	272	32
1968-69	993	739	74	254	26
1970-71	1,091	847	78	244	22
1972-73	1,141	910	80	231	20
1974-75	1,203	981	82	222	18
1976-77	1,233	1,030	84	203	16
1978-79	1,234	1,047	85	187	15
1980-81	1,231	1,049	85	182	15

Source : American Association of Community and Junior Colleges (1960, 1976, 1979, 1980).

Comme l'expliquent longuement Cohen et Brawer dans leur ouvrage *The American Community College* (1982), les collèges communautaires remplissent plusieurs fonctions auprès des étudiants et des communautés qu'ils desservent : formation à la carrière et enseignement professionnel «qualifiant»; enseignement correctif ou compensatoire; éducation permanente et services à la communauté; formation générale; préparation à des études supérieures, cette dernière fonction ayant été progressivement reléguée au second plan et étant très peu répandue maintenant selon Gruson et Markiewicz-Lagneau[13].

En règle générale, les collèges communautaires pratiquent une politique de la porte ouverte. Aussi accueillent-ils des étudiants aux caractéristiques très diversifiées d'un point de vue socio-économique et sur le plan de la formation[14]. Il est indéniable qu'ils ont été et continuent d'être un outil de démocratisation de l'enseignement postsecondaire. Cette caractéristique engendre cependant un certain nombre de problèmes et pose des défis sérieux que nous avons évoqués ailleurs dans ce dossier-souche.

«Les diplômes conférés par les *community colleges* sont des *associates degrees*. Selon les filières proposées, selon les *colleges*, ils sont diversement accrédités : l'accréditation peut être donnée par des associations professionnelles locales, ou par des associations plus élargies, ou encore par les différents États, ou par tous ces éléments à la fois[15]».

Notes sur les collèges de quatre ans

Les études conduisant au diplôme de bachelier durent quatre ans et se font dans des collèges dont les politiques d'admission sont nettement plus sélectives que dans les «community colleges». Alors qu'au départ ces collèges étaient essentiellement des «liberal arts colleges», depuis le début des années 1950 on distingue des collèges de formation générale, des collèges de formation générale et professionnelle et des collèges de formation professionnelle. En 1981, l'ensemble de ces collèges accueillaient plus de 4 400 000 étudiants répartis dans 1 800 établissements[16].

Trois observations valent d'être consignées ici à propos de cette catégorie de collèges : 1° du point de vue de la qualité de la formation offerte, du prestige et du rayonnement, tous ces établissements ne sont pas comparables comme en attestent notamment les typologies de la Carnegie Commission et du Carnegie Council auxquelles nous avons fait référence précédemment; 2° on assiste depuis le début des années 1970 à la fermeture de nombreux établissements privés, particulièrement dans le groupe des établissements plus petits[17]; 3° on note, même dans cet ensemble de collèges, un accroissement des fonctions «enseignement professionnel» et «formation à la carrière». Allan Pfnister (1984) fait remarquer qu'en 1970, la Carnegie Commission on Higher Education avait identifié 721 «collèges d'arts libéraux» qui constituaient 25% de tous les établissements du postsecondaire et accueillaient environ 8% des étudiants de ce niveau. En 1976, on comptait 583 «collèges d'arts libéraux» qui représentaient 19% de tous les établissements et recrutaient environ 5% des étudiants du postsecondaire[18].

Quelques particularités

1° Le 10e Amendement de la Constitution américaine établit que l'éducation est du ressort des États membres. Chacun des 50 États est donc responsable du développement de l'éducation sur son territoire. C'est dire que les établissements d'enseignement publics qui sont créés le sont en vertu de législations promulguées par l'État ou de dispositions contenues dans la Constitution de l'État. Traditionnellement les établissements d'enseignement postsecondaire sont autonomes et fonctionnent sans intervention gouvernementale. Cependant les États remplissent des fonctions de régulation, de contrôle et de supervision notamment pour ce qui a trait à la planification, au financement et à l'approbation des programmes des établissements. En ces temps où l'allocation des ressources entre les diverses missions sociales des institutions publiques devient un enjeu crucial et où les pressions dans le sens de l'«accountability» se font de plus en plus fortes, l'exercice de ces fonctions n'est pas sans susciter de vives inquiétudes. Pour plusieurs spécialistes de l'enseignement supérieur, il y a là un des défis majeurs à relever dans les années à venir : à la fois, tenir compte des responsabilités, préoccupations et intérêts des États et freiner l'érosion de l'autonomie des établissements[19].

2° Même si l'éducation n'est pas de sa juridiction, le gouvernement fédéral infléchit lui aussi le cours de l'enseignement postsecondaire par des programmes de subventions, des lois qu'il passe, des interventions de plusieurs de ses agences. L'histoire est remplie d'exemples où des initiatives prises par le gouvernement fédéral ont contribué à changer la physionomie de l'enseignement postsecondaire : *e.g.* sur le plan de la recherche, du développement des collèges communautaires et de l'enseignement professionnel, de l'aide aux étudiants, de la ségrégation positive (*affirmative action*), etc.[20]. Il faut souligner l'influence qu'exercent les agences fédérales comme le National Endowment for the Arts, le National Endowment for the Humanities et le National Endowment for the Sciences qui gèrent d'importants programmes de subventions pour assurer un progrès dans les diverses disciplines regroupées sous ces appellations génériques.

3° Parmi les mécanismes qu'ont mis au point les Américains pour contrôler et promouvoir la qualité de l'éducation comme la santé des établissements, il faut réserver une place spéciale au système d'accréditation volontaire. Six agences régionales et une quarantaine d'agences spécialisées s'occupent les unes d'accréditer les établissements, les autres les programmes techniques et professionnels[21]. Cette tradition de l'accréditation qui remonte à la fin du XIXe siècle a donné et continue de donner beaucoup de fruits. Elle constitue une forme de garantie et de protection pour les usagers et pour les pourvoyeurs de fonds; elle a stimulé la pratique de l'auto-analyse (*self study*) et de l'évaluation dans les établissements; elle a favorisé le développement de critères et de standards et qualité; elle a contribué à revigorer des établissements et des programmes qui laissaient à désirer. Périodiquement cependant l'accréditation fait l'objet de critiques et de remises en question. Récemment un professeur et chercheur, Louis T. Benezet, proposait que l'on procède à une révision générale des processus de contrôle dans l'enseignement supérieur et que l'on situe l'ac-

créditation dans le contexte nouveau que créent les pressions de plus en plus fortes du côté de l'« accountability » et de la coordination assumée par les États[22].

4° La philantropie est une donnée non négligeable lorsqu'on parle de l'éducation aux États-Unis. Un rapport récent indiquait que les collèges, universités, autres établissements et organismes éducatifs ont reçu, sous cette forme, plus de 9 milliards de dollars au cours de l'année 1983, soit une augmentation de 7,1% par rapport à l'année précédente[23]. Ces contributions peuvent être le fait d'individus, d'entreprises commerciales, d'industries et de fondations. L'action des fondations est particulièrement importante : soutien aux chercheurs et aux équipes de recherche (*e.g.* entre 1954 et 1964, 15 des 18 prix Nobel en biologie moléculaire ont joui d'un appui financier de la Rockefeller Foundation), financement d'expériences-pilote ou de projets innovateurs, études nationales sur des thèmes d'intérêt majeur, subventions à des établissements, associations et organismes[24].

Pour ne donner qu'un exemple, signalons la contribution éminente de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching dont on a déjà souligné l'implication dans les débats et travaux actuels touchant la formation générale mais qui a aussi à son crédit d'avoir fondé en 1967 la fameuse Carnegie Commission on Higher Education et de maintenir depuis 1973 le Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. Pendant les six années de son existence, la Commission s'est penchée sur les perspectives d'avenir de l'enseignement supérieur entre 1970 et l'an 2000, a formulé de nombreuses recommandations et publié quantité de rapports très importants, qui ont sensiblement élargi et approfondi la compréhension qu'on pouvait avoir des principales facettes de l'enseignement supérieur aux États-Unis. Le Council, lui, est une unité permanente d'étude et de recherche à qui on doit des travaux très marquants sur, par exemple, le rôle du fédéral dans l'enseignement postsecondaire, la ségrégation positive, le curriculum des études de 1er cycle[25], etc.

5° Dernier facteur qui mérite de retenir l'attention : le nombre, la diversité et l'influence des associations et organismes œuvrant dans le monde de l'éducation. La simple nomenclature de quelques-uns d'entre eux suffit à en illustrer la diversité : American Association of Community and Junior Colleges, American Association of Presidents of Independent Colleges and Universities, American Association of University Professors, American Association of States Colleges and Universities, American Association for Higher Education, American Educational Research Association, American Technical Education, Association for Institutional Research, etc. Ces organismes et associations permettent à leurs membres de se regrouper et d'échanger idées, projets et expériences; ils représentent leurs membres auprès des gouvernements, fondations et autres centres de décision et défendent leurs intérêts; ils soulèvent — à l'occasion de colloques ou conférences qu'ils organisent, dans des revues, périodiques ou études spéciales qu'ils publient — des questions de fond touchant l'état de l'éducation et les perspectives d'avenir. Tout ce foisonnement d'organismes, d'activités et de publications ne doit pas être sous-estimé quand on essaie de mesurer et d'expliquer la vitalité de l'enseignement postsecondaire américain.

Notes et références

1. Pour rédiger cette courte annexe, nous avons principalement tiré parti des deux textes suivants : Birnbaum, Robert. « Higher Education », *Encyclopedia of Educational Research*, 5th Edition, vol. 2, New York, The Free Press, 1982, pp. 779-787 et Gruson, Pascale et Janina Markiewicz-Lagneau. *L'enseignement supérieur et son efficacité. France, États-Unis, URSS, Pologne*. Paris, La Documentation française, 1983, pp. 54-96 (« Notes et études documentaires » nos 4713-4714). Outre le fait que tous deux nous aident à saisir les caractéristiques fondamentales de l'enseignement supérieur américain, le premier contient une impressionnante liste de références bibliographiques sur divers aspects de la question, tandis que le second permet de confronter et de comparer le système américain avec celui de trois autres pays...
2. Birnbaum, R., *op. cit.*, p. 780.
3. Tableau reproduit par Gruson et Markiewicz-Lagneau, *op. cit.*, p. 56.
4. *Id.*, p. 58.
5. Cf. Birnbaum, *op. cit.*, p. 780 et Gruson et Markiewicz-Lagneau, p. 87.
6. *Id.*, pp. 60-61.
7. Cf. Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1979, pp. XXIII-XXV.
8. Birnbaum, R., *id.*, p. 780.
9. Cohen, Arthur M. et Florence B. Brawer. *The American Community College*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 4-5.

10. Reproduit de Cohen et Brawer, *op. cit.*, p. 10.
11. *Id.*
12. Gruson et Markiewicz-Lagneau, *op. cit.*, p. 62.
13. *Id.*, p. 64.
14. Cf. Cohen et Brawer, *op. cit.*, pp. 29-65 et 223-232.
15. Gruson et Markiewicz-Lagneau, *op. cit.*, p. 64.
16. *Id.*, p. 66.
17. Voir tableau tiré du *Digest of Education Statistics* (1982) reproduit dans Gruson et Markiewicz-Lagneau, p. 66.
18. Pfnister, Allan D. « The Role of the Liberal Arts. A Historical Overview of the Debates ». *Journal of Higher Education*, vol. 55, n° 2, mars / avril 1984, p. 146.
19. Cf. Birnbaum, R., *op. cit.*, p. 782.
20. Id., et Viola, Joy Winkie et Beverly Ann Bendekgey, article dans Knowles, Asa S. (Ed.) *The International Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 9, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1977, pp. 4233-4235. L'influence du gouvernement fédéral sur le développement de l'enseignement technique et professionnel est très bien illustrée par l'article de Robert E. Taylor, « Vocational Education » dans Mitzel, Harold E. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. 5e édition, vol. 4, 1982, pp. 2002-2012.
21. Cf. Viola et Bendekgey, *op. cit.*, pp. 4232-4233 et Gingras, Paul-Émile. *Vers l'excellence par l'accréditation*. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1970, 88 p. (« Pédagogie et direction d'études », P.D. 601).
22. Benezet, Louis T. « A Question of Accreditation : Time for a General Review ». *Change*, Avril 1981, pp. 6-8.
23. « Gifts to Education Rose 7.1 Pct. in 1983, Study Finds » *The Chronicle of Higher Education*, 6 Juin 1984, p. 9.
24. Sur le rôle des fondations dans le domaine de la recherche tout spécialement, voir l'article de Theodore E. Lobman et Earl F. Cheit dans Knowles, A.S. (Ed.). *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 8, pp. 3623-3631.
25. *Id.*, vol. 3, pp. 815-823.

annexe B

exemples variés de curricula ou de programmes de formation générale

Dans les pages qui suivent nous décrivons brièvement une vingtaine de curricula ou de programmes de formation générale offerts par des établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis. Comme pour le chapitre sept, nous avons eu le souci de refléter le mieux possible la diversité des établissements (collèges communautaires, petits collèges privés, universités d'État, universités privées) et l'éventail des orientations ou préoccupations qui ont conduit à des réformes, des expériences ou des innovations de plus ou moins grande envergure. À travers les courtes notices que nous avons préparées, le lecteur reconnaîtra certaines entreprises qui touchent l'ensemble ou à tout le moins une partie très importante du curriculum institutionnel et d'autres qui sont des illustrations des principes directeurs dont nous avons parlé au chapitre six ou des grandes tendances que nous avons observées à travers la documentation rassemblée pour les fins de notre dossier-souche. Au gré des fiches descriptives, on trouvera des exemples de « core curriculum », d'initiatives cherchant à mieux harmoniser formation libérale et formation à la carrière, de curricula visant expressément le développement d'habiletés et de compétences spécifiques, de curricula centrés sur des problèmes sociaux et sur le monde contemporain, de programmes fondés sur l'interdisciplinarité, de curricula ou de programmes qui prennent en compte les caractéristiques des étudiants provenant de milieux socio-économiques désavantagés...

Deux mises en garde s'imposent : 1° le choix des exemples reste forcément subjectif mais nous nous sommes constamment prémuni contre les préférences et biais personnels et avons cherché à proposer un ensemble de cas qui soient représentatifs des principaux courants signalés par les spécialistes de la question; 2° le fait d'évoquer telle ou telle expérience ne signifie pas forcément qu'elle a été un succès ou qu'elle dure toujours. La documentation à notre disposition ne nous permettait pas toujours de clarifier ces points. Cependant ce qui nous a paru plus significatif et plus utile ici c'est de témoigner du pluralisme des approches ou modèles expérimentés et mis au point par les universités et collèges américains.

Principales sources

Divers ouvrages et articles que nous avons cités à plusieurs reprises tout au long de notre dossier-souche nous ont fourni des renseignements sur l'une ou l'autre des expériences présentées ci-après. Mentionnons plus spécialement les livres de C.F. Conrad : *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform* (1978); de J.G. Gaff : *General Education Today* (1983); de G. Grant & Associates : *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education* (1979); de J.W. Hall (Ed.) : *In Opposition to Core Curriculum. Alternative Models for Undergraduate Education* (1982); A. Levine : *Handbook on Undergraduate Curriculum* (1978).

Les utilisateurs du dossier-souche qui voudraient prendre contact avec d'autres exemples que ceux retenus par nous consulteront avec profit les ouvrages et périodiques suivants dont nous avons aussi tiré parti :

- Chickering, A.W. *et al. : Developing the College Curriculum* (1977).
  On y présente plus longuement huit modèles de curricula basés respectivement sur : l'héritage; des thèmes; l'acquisition de compétences; la carrière; l'expérience; l'étudiant; les valeurs; l'avenir. Une annexe offre aussi la description de 22 curricula de collèges innovateurs.

- Gaff, J.G. *et al.* (Ed.) *General Education : Issues and Resources* (1980).
  A la fin de plusieurs chapitres traitant d'un aspect ou l'autre de la question de la formation générale, on réfère, dans de brèves notices signalétiques, à plusieurs expériences menées par des collèges ou universités.

- Gamson, Zelda F. and associates. *Liberating Education* (1984).
  Ouvrage basé sur des programmes et expériences de 14 établissements d'enseignement postsecondaire. On y trouve notamment des exemples de programmes centrés sur le développement de l'étudiant, d'autres qui visent à développer l'esprit critique chez les étudiants ou à les préparer à utiliser leurs connaissances, etc.

- Guroff, K.S. *Quality in Liberal Learning. Curricular Innovations in Higher Education* (1981).
  Dans cet ouvrage, on trouve une série de courtes monographies (quelque 70) décrivant des projets ou des programmes qui : sont d'orientation interdisciplinaire (1ère partie); visent à améliorer la formation libérale en éducation permanente (2e partie); combinent formation libérale et formation à la carrière (3e partie); traitent de formation libérale et leadership (Appendice III).

- Moyer, Janis L. *Liberal Learning and Careers Conference Report*, Washington, D.C., Association of American Colleges, 1983, pp. 20-44. Nombreux exemples d'initiatives prises par des collèges et universités pour concilier les préoccupations d'une formation libérale et d'une éducation à la carrière.

- **The Forum for Liberal Education**

  Ce périodique est publié par l'Association of American Colleges. Chaque numéro traite d'un sujet d'importance pour la formation libérale et présente des expériences vécues par des établissements, expériences qui sont en rapport avec le thème du numéro. On indique aussi à qui s'adresser si l'on désire plus de renseignements sur telle ou telle expérience. Exemples de thèmes abordés depuis 1977 : « Core curriculum » (octobre 1977); « New Approaches to General Education » — II (novembre 1979); « Careers and Liberal Education » (novembre 1980); « Teaching about Values and Ethics » (janvier / février 1982); « Liberal Learning and Professional Programs » (mai / juin 1982); « Science Literacy for All Students » (octobre 1982); « Extending General Education to the Junior and Senior Years » (novembre / décembre 1982); « Computer Literacy » (mai / juin 1983); « Liberal Learning and Careers Update » (janvier / février 1984). « The Role of The Arts in Liberal Education » (mai / juin 1984).

- **GEM Newsletter**

  Au moins sept numéros de ce périodique ont été publiés entre février 1979 et août 1981. Consacrés essentiellement au « Project on General Education Models », ils permettent de se familiariser avec les initiatives prises ou les programmes adoptés par les 14 établissements qui ont participé au projet GEM dont un des objectifs était de développer des modèles de formation générale cohérents et pouvant convenir à différents types d'établissements et d'étudiants. Les agents de liaison dans chaque établissement sont identifiés.

* * *

Pour terminer signalons que le *Chronicle of Higher Education* du 14 mars 1984 annonçait la parution toute récente de deux volumes, préparés par le National Institute of Education, qui rendent compte de programmes remarquables, d'approches prometteuses et d'efforts tentés par des universités et collèges américains, au cours des dix dernières années, pour améliorer la qualité de la formation offerte à leurs étudiants et divers aspects de leur fonctionnement. Le premier volume a pour titre *Starting with Students* et présente 145 programmes ou initiatives de quelque 120 établissements. On y décrit des exemples de programmes (au sens générique du terme) pour recruter des étudiants et faciliter la transition entre l'école secondaire et le collège; des exemples de programmes de formation générale ou libérale, de formation professionnelle ou de formation à la carrière, etc. Le deuxième volume s'intéressera à une centaine d'autres programmes et contiendra un index valable pour les deux volumes*.

* On peut se procurer ces deux volumes en s'adressant à : ERIC Document Reproduction Service, Computer Microfilm International Corporation, 3030 North Fairfax Drive, Arlington, Va. 22201.

ALBERTUS MAGNUS COLLEGE

À l'automne de 1982, a commencé au Albertus Magnus College (New Haven, CT) un nouveau programme de formation générale centré sur des modes de recherche. Ce programme coexiste avec l'ancien fondé sur la formule des « distribution requirements ». Chaque année, les étudiants inscrits dans le nouveau programme prennent une séquence de deux cours s'étalant sur toute l'année scolaire qui les introduit à des modes de recherche ou d'investigation du réel. Des professeurs de disciplines différents assument la responsabilité de ces cours (chacun a son semestre).

La première année s'intéresse à un premier mode : la description comme façon d'acquérir un savoir (*e.g.* « La Communication humaine », cours donnés par un linguiste et un psychologue). En deuxième année on apprend comment discerner un certain ordre et des « patterns » dans le monde ou dans une expérience (*e.g.* examiner une période historique du point de vue de deux disciplines très différentes). La troisième année est consacrée à un examen critique de ces « patterns », de son propre savoir et comportement (*e.g.* sur le thème de la liberté on s'interrogera, à travers des cours de français et de philosophie, sur la nature de la liberté, les influences qui s'exercent sur elle et comment utiliser sa liberté personnelle). En quatrième année, un séminaire d'un semestre exige que les étudiants mettent à profit leurs connaissances et habiletés pour résoudre un problème (*e.g.* les relations entre l'homme et la technologie) en partant d'une discipline ; *e.g.* biologie, mathématiques, sociologie ou anglais. Ces cours sont donnés à des petits groupes d'étudiants et exigent parfois la participation à des projets communautaires ou à des expéditions sur le terrain.

Outre ces cours dont nous venons de parler on a aussi préparé pour les étudiants de première année un programme d'humanités qui sert d'introduction à la formation générale et a pour thème : la relation du moi et de la cité. Dans le cadre de ce programme, les étudiants font des choix à partir de deux ensembles de quatre mini-cours. Ainsi pour 1982-1983, on offrait les options suivantes : « La cité et le poète » (littérature), « Stress et apprentissage de la ville » (psychologie), « L'écologie de la ville » (biologie) et « Le prophète dans la ville » (études religieuses). Un séminaire sur « pensée et expression » s'ajoute également au cours de cette année, séminaire qui vise le développement d'une pensée logique, d'une capacité de lire attentivement, de s'exprimer oralement de façon articulée et d'écrire efficacement.

(Sources : « Albertus Magnus College : Modes of Inquiry », *The Forum for Liberal Education*, nov. / déc. 1982, pp. 10-11 et « An Integrative Program for Building Skills : The City and the Self » par Susan Gurewitsch, *Current Issues in Higher Education* 1981, n° 2, pp. 15-18).

BOWLING GREEN STATE UNIVERSITY

L'Université d'État de Bowling Green en Ohio est un très gros établissement qui offre plus de 150 programmes de premier cycle, en plus de programmes de maîtrise et de doctorat. On y accueille quelque 18 900 étudiants.

Récemment cette université a adopté une nouvelle approche de la formation générale : une approche centrée sur des *résultats* à atteindre exprimés en termes de comportements qu'on devrait observer chez les étudiants au terme de leurs études de premier cycle. Dans cette optique la matière couverte n'a qu'une valeur instrumentale par rapport aux objectifs à atteindre.

Le modèle adopté à Bowling Green vise la maîtrise par les étudiants de cinq habiletés fondamentales : 1) être capable de résoudre des problèmes et de faire preuve d'esprit critique; 2) savoir lire et écrire; 3) calcul et mathématiques; 4) savoir écouter et s'exprimer oralement; 5) être capable de prendre des décisions et de résoudre des conflits de valeur. En outre, on veut que les étudiants acquièrent une compréhension fonctionnelle : 1) de la littérature, des beaux arts et des humanités; 2) des sciences naturelles et de la technologie; 3) des sciences sociales et behaviorales; 4) de cultures étrangères; 5) du développement personnel incluant la bonne condition physique. Dernière caractéristique significative : à travers ce qu'on appelle une « capstone experience » l'étudiant est amené à intégrer et synthétiser les habiletés qu'il a développées et la compréhension qu'il a acquise dans les différents domaines énumérés plus haut. Il procède à l'étude analytique d'un problème qui touche à plusieurs champs du savoir en adoptant non le point de vue limité du spécialiste mais plutôt la perspective d'un généraliste éclairé

(Source : Hansen, Desna W., « New Directions in General Education », *JGE : The Journal of General Education*, Vol. 33, n° 4, Hiver 1982, pp. 255-256).

BROOKLYN COLLEGE

Au Brooklyn College (NY), on a mis au point un cours obligatoire qui vise à mettre les étudiants en contact avec les cultures qui leur sont moins familières et aussi à les amener à apprécier ces cultures étrangères. Ce cours ne cherche pas à introduire à toutes les cultures ou civilisations du monde. Il poursuit deux objectifs principaux : a) développer une sorte d'empathie culturelle ou capacité de comprendre et d'apprécier ce que vivent des personnes appartenant à des univers culturels différents; b) développer un sens de la relativité culturelle en prenant conscience qu'il y a d'autres styles de vie aussi valables que les siens et que de les comprendre peut apporter un nouvel éclairage, ouvrir de nouvelles perspectives sur son propre mode d'existence. Le cours comporte trois unités — culture africaine, culture asiatique, culture latino-américaine — et chacune d'elles consiste en une exploration poussée d'un thème particulier plutôt qu'un survol général de la culture en question.

(Source : Gaff, Jerry G. *General Education Today*..., 1983, p. 93).

BUCKNELL UNIVERSITY

Un comité de la Bucknell University (1979) a recommandé que tous les cours de formation générale de l'établissement satisfassent à quatre critères : 1° Les cours doivent s'attaquer à des questions fondamentales ; ils doivent rendre explicites les postulats, les procédures, les modes d'analyse, les réussites et limites propres à un champ du savoir. 2° Les cours doivent être d'allure comparative et permettre aux étudiants de prendre conscience du caractère relatif d'une perspective, des limites d'une méthode, de ce qu'a de distinctif une approche donnée par rapport à une autre. 3° Les cours doivent se préoccuper de l'histoire et du développement du champ du savoir qui se trouve mis en cause. 4° Les cours doivent amener les étudiants à s'exprimer de façon constructive, généralement par le moyen de l'expression écrite.

(Source : Chance, J.M. « Curricular Approaches to General Education », *General Education : Issues and Resources*, 1980, p. 53).

CALDWELL COLLEGE

Partant du postulat que pour réussir ses études collégiales, l'étudiant doit maîtriser des habiletés cognitives de base (faire des analogies, imaginer des questions, classer et organiser des concepts) qui vont lui permettre de résoudre des problèmes, le College Caldwell (New Jersey) a mis au point un programme à l'intention de ses nouveaux étudiants — et ils sont très nombreux — qui, à travers des tests, ont démontré qu'ils ne pouvaient penser abstraitement et qu'ils étaient incapables de départager les éléments d'un problème ou de suivre clairement leur propre processus de pensée.

Une équipe ayant à sa tête la directrice du Centre d'apprentissage a mis au point deux cours d'été d'une durée de six semaines à l'intention des étudiants dont les résultats aux tests révèlent des faiblesses notoires par rapport aux habiletés de base citées plus haut. Un cours veut leur aider à apprendre à mieux lire et écrire, l'autre les initie de façon pratique aux techniques de solution de problèmes. Sur le plan pédagogique, on recourt beaucoup dans ces cours à la formule des « jeux ». Le programme, d'après son responsable, a connu un vif succès auprès des étudiants et a incité des membres du corps professoral à utiliser, dans leur enseignement régulier, des stratégies qui misent davantage sur la résolution de problèmes que sur la mémorisation.

(Source : « Caldwell College : Teaching Students How to Think », *The Forum for Liberal Education*, Janv. / fév. 1983, pp. 6-7).

COLORADO SCHOOL OF MINES

Comment susciter de l'intérêt pour les humanités chez des étudiants qui postulent un Bacc en sciences dans des options comme ingénierie géologique, minérale ou métallurgique ? A la Colorado School of Mines située à Golden, Co, on s'est attaqué à ce défi en offrant : un *cours commun* intitulé « Carrefours » qui encourage la discussion en petits groupes; un *cours obligatoire* en communication pour améliorer la communication tant orale qu'écrite à partir d'un problème technique et en fonction d'un public-cible; des séquences de cours au choix en humanités; et un « *honors program* » en affaires publiques.

Le cours « *Carrefours* » met nettement l'accent sur une pédagogie active : on lit et on interprète des œuvres; on organise des débats; on simule des procès; on résout des problèmes en petits groupes; on rédige des essais critiques et autobiographiques. L'approche est thématique : ainsi à partir d'*Antigone*, de la *Déclaration d'Indépendance* et de « Lettre de la prison de Birmingham » (M. Luther King) on se demandera : « Est-on justifié de ne pas toujours respecter la loi ? » ou encore à partir de textes de Sartre et de Freud : « La liberté est-elle vraiment possible ? ».

A chaque année, l'étudiant doit prendre au moins un cours au choix en humanités. Il peut choisir des séquences de trois ou quatre cours en philosophie, en littérature, en histoire ou en sciences sociales : *e.g.* en 3e année, l'étudiant qui a opté pour la séquence de cours en philosophie peut prendre soit « Introduction à la logique symbolique », « Théorie de la connaissance » ou « Philosophie des religions : Orient et Occident ». Par ailleurs les étudiants peuvent aussi préférer aller du côté de cours qui combinent les perspectives des humanités et celles de la formation professionnelle : *e.g.* « L'ingénierie dans la civilisation occidentale », « Histoire des mines au Colorado » ou « Séminaire sur l'éthique de l'ingénierie ».

Certains étudiants qui ont fait preuve d'une réelle aptitude à écrire et démontré de l'intérêt pour des carrières dans l'administration peuvent remplacer les cours au choix par une implication dans le « Honors program » fait de 5 séminaires qui traitent respectivement de : « Héritage culturel et intellectuel de l'Occident », « L'expérience démocratique américaine », « La corporation moderne et la société », « Les ressources du globe et leur rôle dans la politique internationale », « Les politiques publiques et les aspects politiques de leur formulation ». Chaque séminaire exige que des étudiants préparent un travail de recherche d'envergure, qu'ils le présentent et le défendent. Les étudiants travaillent aussi comme stagiaires pour une période de 9 à 12 semaines dans un organisme privé ou public. Finalement ils participent à un atelier de travail sur le thème « L'ingénieur et la planification sociale » ou à partir d'études de cas en technologie on examine le rôle de l'ingénieur dans le développement économique et social.

(Source : « Colorado School of Mines : Sparking Interest in Humanities », *The Forum for Liberal Education*, mai / juin 1982, pp. 8-9).

DARTMOUTH COLLEGE

Intégrer l'enseignement de l'éthique dans la formation professionnelle de l'étudiant : telle est la visée d'un programme conçu par un professeur de philosophie et un professeur de psychiatrie du Dartmouth College (Hanover, N.H.) D'abord offert dans les Écoles de médecine, d'ingénierie et d'administration, le programme devrait bientôt toucher également l'École de nursing. Fondamentalement le projet veut démontrer que la formation libérale est une composante d'une formation professionnelle réussie. L'explosion du savoir, la complexité accrue de la société industrielle, les possibilités de la science et de la technologie rendent l'enseignement de l'éthique plus crucial et plus d'actualité que jamais.

On a développé un corpus de matériel et de méthodes pour enrichir l'enseignement de l'éthique dans les diverses écoles professionnelles de l'établissement. On a institué une collaboration entre des spécialistes et des professeurs : les premiers établissent quels sont les *données* ou *les faits* pertinents à une question litigieuse; les seconds déterminent ce qui fait problème sur le plan moral. Les responsables de cette expérience estiment qu'elle n'a pas seulement contribué à ce que l'on prenne conscience encore plus vivement de l'importance de l'éthique dans les professions mais a aussi permis de développer une théorie éthique plus adéquate pour affronter une multitude de situations.

(Source : « Dartmouth College : The Integration of the Teaching of Ethics in Professionnal Education : An Institution-Wide Program at Dartmouth College », *Quality in Liberal Learning...*, 1981, pp. 115-116).

DICKENSON COLLEGE

Depuis l'automne de 1981, les étudiants de 1re année du Dickenson College (PA) doivent obligatoirement s'inscrire à un séminaire portant sur un thème susceptible de les sensibiliser à ce qu'est une véritable formation libérale. Ce séminaire les met en contact avec des sujets et méthodologies qui font partie du programme des études de 1er cycle et vise à leur faire saisir les enjeux inhérents à ces thèmes qui posent des problèmes sur le plan des valeurs et peuvent commander l'engagement des citoyens.

La formule a été mise au point au cours de l'été 1979 par un groupe de huit professeurs de disciplines diverses : histoire, littérature, sociologie, physique, histoire et philosophie de la science. Non sans difficultés, le groupe est parvenu à s'entendre pour offrir, durant l'année 1979-1980, trois séminaires sur le thème général : « Society, Science, and Self ». A travers ces séminaires, on a amené les étudiants à débattre de questions du genre : « La science est-elle quelque chose d'établi qui résout des problèmes mais crée des situations adverses avec lesquelles la société doit composer ? La science connaît-elle avec le temps des changements révolutionnaires comme c'est le cas pour des systèmes politiques ? Peut-on concevoir légitimement la science comme vérité ? La science est-elle bonne ou mauvaise ? Ou peut-être la science est-elle neutre jusqu'à ce que la société l'utilise à une certaine fin ? »

Les trois groupes ont utilisé les syllabus communs préparés au cours de l'été. Au-delà des discussions en petits groupes, on a organisé, à intervalles réguliers, des sessions plénières impliquant l'ensemble des participants des trois séminaires. Une dizaine de textes soigneusement choisis formaient le noyau de références à partir desquelles les échanges en séminaires se sont structurés et les étudiants ont rédigé deux essais. De plus, chaque étudiant tenait un journal sur le thème du séminaire. Ce journal était lu par un professeur qui pouvait en commenter le contenu et répondre aux questions qu'il soulevait. Des projets en bibliothèque servaient non seulement à introduire les étudiants aux ressources du collège mais à donner plus de vigueur aux discussions en séminaires.

Cette expérience d'interdisciplinarité et d'enseignement en équipe a été bien appréciée, semble-t-il, tant par les professeurs que par les étudiants. Par la suite, on a mis au point un ensemble de trois autres séminaires sur le thème : « Culture, science et valeur ».

(Source : « Dickenson College : Science as Human Enterprise ». *Quality in Liberal Learning*..., 1981, pp. 17-18).

ECKERD COLLEGE

Au Eckerd College de St. Petersburg (Floride), on a mis au point toute une série de programmes ou de formules pédagogiques qui visent à aider les étudiants à mieux s'orienter, à apprendre par eux-mêmes, à saisir le caractère interrelié du savoir. Dans le programme de formation générale proprement dit, on a beaucoup fait porter l'accent sur les valeurs. En première année, les étudiants prennent deux cours qui les amènent à réfléchir sur la nature humaine, les valeurs, l'esprit de recherche. La deuxième année comprend l'examen d'une autre culture que celle de l'étudiant. Dans les deux dernières années de leur cours, les étudiants choisissent des séminaires tant dans leur concentration (pour se mieux préparer à leur carrière) qu'en dehors de leur spécialité (pour donner plus d'envergure à leurs études).

(Sources : *General Education : Issues and Resources*, 1980, p. 66 et *Developing the College Curriculum. A Handbook for Faculty & Administrators*, 1977, pp. 259-260).

FRANKLIN AND MARSHALL COLLEGE

Au Franklin et Marshall College (1980), pour chacune des catégories de cours de formation générale qu'offre l'établissement, on a spécifié une série de critères à respecter. Les catégories de cours dont il est question sont les suivants : a) la méthode scientifique; b) l'analyse sociale; c) les études historiques; d) la littérature; e) les systèmes de pensées et de croyances; f) les cultures étrangères; g) les arts. Ces critères deviennent du coup des objectifs à atteindre à travers l'enseignement et influencent le contenu des cours de même que la pédagogie utilisée.

(Source : Gaff, J.G. *General Education Today*, 1983, pp. 129-134).

INDIANA STATE UNIVERSITY

En matière de formation générale, l'Université d'Etat d'Indiana offre à ses étudiants une alternative : un programme de facture assez classique, du style « cafétéria » (choix de cours dans des grands champs du savoir) ou une série de cours et de séminaires interdisciplinaires organisés autour de l'étude de problèmes contemporains. Environ 300 étudiants (2.7%) préfèrent cette dernière option et sont ainsi amenés à comparer comment des humanistes, des artistes, des spécialistes des sciences sociales et autres abordent une même question.

Durant les deux premières années, tous les étudiants inscrits à ce programme (innové en 1969) prennent *quatre cours* traitant respectivement de : 1) *problèmes contemporains*, locaux ou nationaux, tels l'énergie nucléaire ou la discrimination; 2) *voies de la connaissance* : introduction à la méthodologie et à la philosophie des diverses disciplines; 3) *l'individu et la société globale* où durant deux semestres on étudie l'interaction et l'interdépendance des Etats-Unis avec le reste du monde.

Durant les deux dernières années, les étudiants participent à *quatre séminaires* qui abordent différents thèmes tels « l'homme et la technologie », « l'homme et son environnement », « exploration du potentiel humain »... Ce programme donne lieu, semble-t-il, à de l'innovation sur le plan des méthodes pédagogiques. Par ailleurs, on mise beaucoup sur la discussion en groupe, la rédaction d'essais par les étudiants qui, à cause de leur petit nombre, développent plus facilement un sens de la communauté et un sentiment d'appartenance. A noter également le souci d'étaler le programme de formation générale sur les quatre années que dure le cours...

(Source : « Indiana State University : An Alternative : The Study of Contemporary Issues ». *The Forum for Liberal Education*, nov./déc. 1982, pp. 11-13).

JACKSONVILLE UNIVERSITY (FL)

Quatre professeurs de disciplines différentes — psychologie, chimie, technologie de l'informatique et philosophie — ont élaboré et enseigné, au cours de l'année 1979-1980, un cours de formation générale qui avait pour thème : l'esprit (*The mind*). Offert à 34 étudiants des trois dernières années du collégial, le cours, de conception interdisciplinaire, abordait des questions du genre : « La pensée est-elle un processus biochimique très complexe aussi prévisible qu'une réaction en éprouvette ? Y a-t-il telle chose que l'esprit ou ce terme n'est-il qu'un euphémisme usé pour designer le cerveau ? Comment les postulats de base touchant la nature de l'esprit conduisent-ils à des inférences logiques touchant la nature du comportement ? Comment ces postulats justifient-ils les institutions humaines, les lois, la moralité ? etc. ».

Le cours était très organisé et présenté de façon séquentielle. Le professeur de philosophie assumait des responsabilités sur le plan de la coordination, de l'identification de certains problèmes et de la clarification de différences purement terminologiques. Les autres professeurs se centraient sur les questions d'une portée très générale relevant de leurs disciplines respectives. Exemples de sujets traités : présentation des idées des grands philosophes du passé et de théories plus modernes sur la nature et les opérations de l'esprit; progrès rapides réalisés par les sciences physiques dans l'étude scientifique de l'esprit humain; questions relatives à la perception visuelle, à l'apprentissage et aux capacités mentales d'un niveau élevé; examen, d'un point de vue neurologique, du système nerveux, du cerveau, des neurones, des processus d'information; les ordinateurs pensent-ils ? sont-ils conscients ?

Même si chaque professeur était responsable d'une partie du cours, tous étaient présents lorsqu'une leçon se donnait. D'ailleurs chaque professeur avait la responsabilité d'établir des liens entre les diverses parties du cours. A la fin on a réservé deux périodes pour la revision et la synthèse, l'identification des principaux problèmes, la mise en relief de certaines relations et connexions.

L'évaluation de l'expérience a fait ressortir des *points forts* : *e.g.* qualité de l'enseignement; qualité du dialogue entre professeurs et entre professeurs et étudiants; claire illustration des liens qui peuvent exister entre quatre disciplines pourtant vraiment distinctes. Elle a aussi permis d'identifier des *points faibles* : *e.g.* textes trop difficiles en philosophie et en neurobiologie; insuffisance de références à des réalités comme la parapsychologie, l'occultisme et la pensée orientale; difficultés inhérentes au manque d'expérience à vivre et pratiquer l'interdisciplinarité. Néanmoins les artisans du cours voulaient, au terme, continuer à le donner, mais en l'améliorant. Et on escomptait que cette expérience pourrait servir de point de départ à d'autres cours du même type.

(Sources : « Jacksonville University. The Mind : An Interdisciplinary Course Based Upon Theories of Mind Originating in Philosophy, Chemistry, Psychology and Computer Technology » et Pauly, Thomas. « The Capacity of the Human Mind : An Interdisciplinary Approach ». *Quality in Liberal Learning...*, 1981, pp. 33-35 et 205-210).

LA GUARDIA COMMUNITY COLLEGE

Au La Guardia Community College de New York on a mis au point un curriculum (ou portion de curriculum ?) qui vise à mieux intégrer formation libérale et formation professionnelle. Les étudiants qui fréquentent cet établissement proviennent de milieux socio-économiquement faibles; ils attachent beaucoup d'importance au travail et à leur futur emploi. On a donc décidé de les engager dans une formule de formation coopérative (*cooperative education*) avec un souci très marqué que les stages servent moins les besoins de l'industrie que les besoins « développementiaux » des étudiants.

A travers des expériences en milieu de travail, l'accent est mis sur des perspectives générales davantage que sur l'entraînement à l'exercice d'un emploi spécifique. Comme l'explique Harry Heinemann, doyen de ce programme, les expériences de formation coopérative sont un moyen pour les étudiants d'observer cette « réalité » à partir de laquelle les principes théoriques de science politique, de psychologie, d'économie, etc. sont dérivés. Elles lui fournissent aussi l'occasion d'intégrer théorie et pratique, réflexion et action.

Un cours d'introduction à la philosophie a joué un grand rôle dans cette interaction entre formation libérale et formation coopérative. Les concepts abstraits développés par le professeur touchant les questions relatives à la liberté et à la condition humaine ont par la suite été reçus et évalués d'une façon beaucoup plus réaliste par les étudiants à la lumière de leurs expériences de travail. Ce retour critique s'est fait dans le cadre de séminaires subséquents. D'ailleurs le cours d'introduction à la philosophie constituait un préalable à des séminaires qui traitaient de travail et liberté.

(Source : Biller, Mary Ann. « Vocational and Liberal Arts Education : in Search of a New Strategy », *In Opposition to Core Curriculum...*, 1982, pp. 162-164).

LEWIS & CLARK COLLEGE

Sortir les étudiants de préoccupations trop spécialisées, les centrer sur des problèmes actuels qui sont d'une grande complexité, les amener à se prononcer sur ces problèmes, faciliter la transition du collège au milieu de travail : voilà l'ambition que l'on poursuit au Lewis & Clark College (Portland, Oregon) en exigeant de tous les étudiants qu'en 3e ou 4e année ils s'inscrivent à un cours intitulé « problèmes contemporains » où ils auront à étudier des questions comme la guerre du Vietnam, les relations économiques avec le Japon, le débat évolution-création. Cette étude comportera de la recherche pour dégager les diverses facettes du problème, l'interview d'experts, la rédaction d'essais à soumettre à des représentants gouvernementaux. Dans ce genre de cours, on demande aux étudiants de se comporter comme des citoyens ayant reçu une véritable formation libérale et capables de tirer parti des valeurs, habiletés et connaissances acquises pour s'attaquer à un problème réel qui confronte l'Américain d'aujourd'hui.

Ce cours constitue l'expérience culminante du programme de formation générale mis sur pied par l'établissement, programme qui comprend en outre : a) en première année, une séquence de cours s'étalant sur trois semestres et qui ont pour thème général « culture et société » où l'on a particulièrement souci de développer certaines habiletés chez les étudiants — notamment la capacité d'écrire et de discuter — et de favoriser une compréhension internationale en recourant à du matériel qui n'est pas uniquement occidental; b) obligation pour les étudiants de réussir deux cours en sciences naturelles, deux cours en sciences sociales, un cours en arts, un cours en éducation physique, en plus de devoir satisfaire à des exigences en mathématiques et en composition.

(Source : « Lewis & Clark College : Liberally Educated Citizens », *The Forum for Liberal Education*, nov./déc. 1982, pp. 7-8).

LOS MEDANOS COLLEGE

Fondé en 1974, le Los Medanos College (Pittsburg, Cal.) est un collège communautaire qui pratique une politique de la porte ouverte et accueille quelque 5,500 étudiants. Dès le départ, au moment même où l'on concevait les plans du futur collège, on a convenu que la formation générale serait au cœur du curriculum de l'établissement et lui servirait de fondement. L'embauche des professeurs se fit d'ailleurs en fonction de cette prise de position initiale.

Le « core curriculum » comprend une série de cours intradisciplinaires qui couvrent six grandes catégories de savoir : les sciences du comportement; les sciences sociales; les sciences biologiques; les sciences physiques; les arts du langage; les études dans les « humanités ». À travers des cours — que l'on qualifie de cours « génériques » — on cherche à identifier et à faire ressortir les éléments communs à plusieurs disciplines connexes : principes, théories, concepts, attitudes et valeurs communs à toutes les disciplines appartenant à un champ du savoir. À ces cours « génériques » s'ajoutent des cours d'introduction à des disciplines spécifiques : *e.g.* sociologie, psychologie, anthropologie. On fournit aussi l'occasion aux étudiants d'étudier plus en profondeur une idée ou un problème à travers des projets individuels ou en petits groupes. Deux objectifs institutionnels influencent d'une façon toute spéciale le programme de formation générale : 1° savoir respecter et apprécier le pluralisme culturel (sur le plan ethnique et culturel la population étudiante de Los Medanos est très bigarrée); 2° inviter les étudiants à planifier leur propre éducation à partir de leurs centres d'intérêt et dans une perspective à long terme (éducation permanente).

(Sources : Cohen, Arthur M. et Florence B. Brawer. *The American Community College*, **1982, pp. 331 et 333. — Collins, Charles C. « Los Medanos College : General Education Program ».** *The Forum for Liberal Education*, **octobre 1977, pp. 3-4. — Hansen, Desna W. « New Directions in General Education ».** *JGE : The Journal of General Education*, **Vol. 33, n° 4, Hiver 1982, pp. 257-259).**

MARS HILL COLLEGE

Pour obtenir son diplôme de bachelier du Mars Hill College (NC), l'étudiant doit faire la démonstration qu'il maîtrise sept compétences de base : 1° il possède des habiletés se rapportant à la communication; 2° il peut s'appuyer sur le savoir qu'il a acquis en auto-analyse (*self-assessment*) pour travailler à son développement personnel; 3° il comprend les principales valeurs de sa propre culture et d'une culture étrangère; il peut analyser les relations qu'il y a entre les cultures sur le plan des valeurs; il peut soupeser l'influence de ces valeurs dans le développement des sociétés contemporaines; 4° il comprend la nature d'une perception esthétique et est conscient de la signification des dimensions esthétiques et créatrices de sa propre expérience qu'il peut comparer à d'autres cultures; 5° il comprend les éléments de base de la méthode scientifique et est capable d'appliquer ce savoir; 6° il est conscient des grandes questions qui se sont posées en histoire, en philosophie et en religion (dans notre civilisation occidentale) et peut évaluer la validité des réponses proposées à ces questions en examinant leur cohérence interne, en menant des analyses comparatives, en exprimant ses propres positions; 7° il est compétent dans un domaine de spécialisation.

Chaque nouvel étudiant de Mars Hill College est interviewé, soumis à des tests et reçoit des conseils qui visent à l'aider à personnaliser le plus possible le programme de formation qui lui permettra d'acquérir les compétences ci-haut décrites. Sur le plan pédagogique, l'étudiant peut participer à des activités hors campus (*e.g.* des stages ou des programmes coopératifs). L'évaluation des apprentissages est assurée par des équipes qui comprennent des professeurs, des étudiants, des administrateurs, des personnes-ressources de la communauté. Ces équipes publient une liste des procédures à suivre et des exigences à satisfaire pour être déclaré compétent par rapport aux sept points déjà évoqués.

(Sources : Conrad, C.F. *The Undergraduate Curriculum : A Guide to Innovation and Reform*, **1978, pp. 38-39. —** *Developing the College Curriculum...*, **1977, p. 266).**

MOUNT VERNON COLLEGE

Au Mount Vernon College (Washington, D.C.), on a créé un majeur interdisciplinaire intitulé : « Arts et Humanités : administration culturelle et créativité humaine » et visant à démontrer les applications professionnelles des arts et des humanités. Les étudiants qui choisissent cette concentration acquièrent des connaissances et une compétence dans la gestion des établissements et organismes culturels; ils approfondissent ce qu'est le processus de création; ils analysent les conditions historiques et sociales à l'intérieur desquelles la créativité se manifeste; enfin par le biais d'œuvres d'art ou de critique de leur cru ou leur participation à des stages dans des organismes culturels, les étudiants doivent prouver concrètement qu'ils maîtrisent ce qu'ils ont appris.

Le programme d'étude comprend des cours en arts, anthropologie culturelle, histoire, littérature. Pour obtenir son diplôme, l'étudiant doit avoir suivi un cours obligatoire qui propose un vaste survol sur le thème : « L'artiste, l'humaniste et la société » et des cours (du type « distribution ») qui portent sur le processus de création, les conditions historiques et sociales... (*cf. supra*). La collaboration de professeurs d'autres départements (*e.g.* administration, communication, affaires publiques) est également une caractéristique de ce programme qui a fait, selon ses responsables, l'objet d'une évaluation positive.

(Source : « Mount Vernon College : Professional Applications of the Arts and Humanities » *Quality in Liberal Learning*, **1981, pp. 144-146).**

NORTH SHORE COMMUNITY COLLEGE

Sous l'impulsion d'un groupe de professeurs désireux de briser les barrières des disciplines traditionnelles, on a créé, au North Shore Community College (Beverly, MA.), un département d'études interdisciplinaires qui s'est donné comme objectif : de contrer les tendances à la spécialisation et à la fragmentation du savoir; de développer des approches holistiques sur le plan du contenu et des méthodes d'enseignement favorisant ainsi un élargissement et un approfondissement du savoir acquis par les étudiants; de contribuer à une meilleure intégration du savoir; enfin, en organisant le programme de formation autour de thèmes, d'idées, de problèmes, d'aider les étudiants à acquérir les moyens d'une meilleure qualité de vie. Parmi les cours interdisciplinaires offerts par ce collège, on relève les thèmes suivants : vision artistique : une introduction à l'art, à la musique et à la littérature; introduction à l'étude du futur; les arts comme moyens de perceptions; votre style de vie à travers vos aliments et votre nutrition; l'avenir des relations hommes-femmes; études américaines : arts et littérature en Nouvelle-Angleterre; la philosophie de la science, etc. Ce département d'études interdisciplinaires est devenu une sorte de forum pour la créativité des professeurs. Du côté des étudiants, on a observé que les cours interdiciplinaires peuvent leur donner le goût de pousser plus loin, d'en savoir davantage sur certains sujets, et pour cela les conduisent souvent à s'inscrire dans des cours de facture plus traditionnelle qui répondront à leurs besoins et attentes.

(Source : Sbaratta, Philip A. « Defeating the Learned Ignoramus : Interdisciplinary Education ». *Community College Review*, **Vol. 10, n° 3, Winter 1982-83, pp. 33-39.**

PIEDMONT TECHNICAL COLLEGE

Quelles habiletés générales, non techniques, devraient posséder nos diplômés et comment pourrions-nous avec efficacité et efficience les aider à développer ces habiletés ? C'est à partir de ces deux questions que le Piedmont Technical College (Greenwood, S.C.) a entrepris de réformer son programme de formation générale. Le processus a duré vingt-sept mois et a comporté quatre phases majeures. Après de nombreuses discussions, consultations, confrontations de points de vue, on a finalement décidé de retenir deux habiletés fondamentales — savoir communiquer et savoir raisonner — que l'on chercherait à transmettre et développer à travers des cours spécifiques.

Trois cours traitent de la *communication* : dans le premier, on met en relation quatre formes de communication (lire, écrire, écouter, parler) et six activités d'information (recevoir des rapports objectifs, rapporter de façon objective, donner des directives, suivre des directives, décrire, expliquer); le deuxième entraîne à une manipulation systématique de l'information par l'utilisation des habiletés acquises dans le premier cours; le troisième utilise le contexte d'une prise de décision relative à la carrière pour raffiner davantage ces habiletés. Un cours porte sur la capacité de *raisonner* : on y met l'accent sur le développement d'onze sous-habiletés du genre être capable d'analyser des situations, de prendre position, de résoudre des problèmes...

Il semble que dans l'ensemble l'expérience a été un succès. En tout cas, elle a eu des retombées institutionnelles : ce collège technique (2 ans) a entrepris d'orienter l'ensemble de ses programmes dans le sens d'une éducation à la compétence (*Competency-based*) et il s'est doté d'un centre sur les études portant sur le raisonnement (*Center for Reasoning Studies*).

(Source : « Piedmont Technical College : Competency-Based General Education Project », *The Forum for Liberal Education*, juin 1979, pp. 9-10).

ST. ANSELM'S COLLEGE

Le St. Anselm's College (Manchester, NH) est un petit collège catholique fondé en 1889 qui accueille environ 2,000 étudiants. On y a récemment rendu obligatoire pour tous les étudiants de première et de deuxième année une séquence de cours qui s'étend sur quatre semestres et a pour titre : « Portraits of Human Greatness ». Dans une perspective multidisciplinaire, on étudie diverses figures représentatives du passé de même que la vie et les œuvres de personnes qui ont accompli des choses exceptionnelles dans divers champs de l'activité humaine.

La première année comprend huit unités qui couvrent la période allant de l'Antiquité au Moyen-Âge et s'intéressent aux figures du guerrier, du prophète, du philosophe, du chevalier, etc. En deuxième année, douze unités s'étalant du Moyen-Âge à aujourd'hui mettent l'étudiant en contact avec Michel Ange, Calvin, Elizabeth I, Hobbes, Jefferson, Samuel Johnson, Robespierre, Beethoven, Darwin, Lénine, Sartre et Jean XXIII. Plusieurs disciplines sont mises à contribution : histoire, philosophie, théologie, littérature, sociologie, art, musique. Aux exposés formels s'ajoutent des séminaires, des films, des concerts, des expositions. À travers ce cours obligatoire, on veut fournir aux étudiants une sorte de cadre leur permettant d'interpréter la civilisation occidentale et d'explorer d'une façon un peu systématiq e et intégrée la problématique des valeurs humaines à travers l'histoire. Cette réforme s'appuie sur le principe directeur des « Great Books » mais son application diffère de celle du St. John's College, ne serait-ce que du point de vue de l'ampleur.

(Source : Hansen, Desna W. « New Directions in General Education », *JGE : The Journal of General Education*, vol. 33, n° 4, hiver 1982, pp. 256-257).

SAINT JOSEPH'S COLLEGE

Parmi les expériences auxquelles on réfère le plus souvent dans la documentation américaine, il y a celle du Saint Joseph's College (Rensselaer, Indiana), un petit collège d'arts libéraux, situé dans une région rurale et accueillant quelque 1 000 étudiants dont 90% sont des pensionnaires. En 1968-1969 on amorçait une réforme du programme de formation générale offert par l'établissement, réforme qui s'est consolidée vers 1976 et a pour principales caractéristiques d'exiger de tous les étudiants de Saint Joseph's qu'ils suivent un « core curriculum » de 45 crédits répartis sur les huit semestres que dure le cours collégial, les cours inscrits au programme étant de nature interdisciplinaire, donnés sous forme de « team teaching » par des professeurs appartenant à plusieurs départements et avec un grand souci de favoriser une véritable intégration des diverses perspectives et activités pédagogiques en un tout qui ait de l'unité et de la cohérence.

Voici les thèmes abordés à travers le programme :

1re année :	Cours 1 : Le monde contemporain (6 crédits)
	Cours 2 : Les racines de la civilisation occidentale (6 crédits)
2e année :	Cours 3 : L'impact du christianisme sur la civilisation occidentale (6 crédits)
	Cours 4 : Le monde moderne (6 crédits)
3e année :	Cours 5 et 6 : L'homme dans l'univers (2 x 3 crédits)
	Cours 7 et 8 : Études non occidentales (2 x 3 crédits)
4e année :	Cours 9 : Vers un humanisme chrétien (6 crédits)
	Cours 10 : Christianisme et condition humaine (3 crédits)

La formule pour tous ces cours, sauf le dernier, est la suivante : deux heures d'exposé ou de conférence dans l'auditorium du collège pour tous les étudiants d'un niveau donné (1re, 2e, 3e ou 4e année) et deux heures de discussions dans des groupes d'environ 18 étudiants et un professeur où l'on prolonge ce qui a été donné en exposé et conférence et où l'on échange à partir des nombreuses lectures et travaux écrits que prescrit le programme. Le dernier cours prend la forme d'un séminaire d'un semestre portant sur l'un ou l'autre des thèmes que le collège propose aux étudiants et parmi lesquels ceux-ci doivent faire un choix.

Sur le plan du *contenu*, le programme se présente ainsi : le *premier cours* consiste en une analyse de l'évolution des États-Unis depuis la guerre de 1914 jusqu'au mouvement féministe en passant par la Dépression, la Guerre froide et le mouvement pour les droits et libertés civiles; le *deuxième cours* propose des perspectives historiques : les culture juive, grecque et latine sont examinées, notamment à partir d'exposés et de lectures sur diverses œuvres : *e.g.* la *Bible*, l'*Illiade*, La *République* de Platon et les *Quatre satires* de Juvénal, dans le *troisième cours*, on s'intéresse à l'influence du christianisme sur la civilisation occidentale des débuts de la chrétienté jusqu'à la Reforme à partir d'études portant sur des œuvres de St-Thomas d'Aquin, St-Augustin, de Thomas More et autres et aussi à partir d'exposés sur l'art, la littérature et la musique des périodes couvertes; le *quatrième cours* propose un survol des théories politiques, économiques et scientifiques de 1 600 jusqu'au début du XXe siècle : *e.g.* Newton, Darwin, Adam Smith, Marx; les *5e et 6e cours* traitent respectivement : a) de l'évolution cosmique, biologique et culturelle et de l'impact théorique et pratique de la science sur la condition humaine : on y aborde des questions comme la méthode scientifique, les forces naturelles, le système solaire, les structures moléculaires; b) de l'anthropologie physique, de la sociologie, de la croissance démographique et de l'avenir de l'humanité; les *7e et 8e* cours mettent les étudiants en contact avec l'Inde, la Chine, l'hindouisme, le bouddhisme, le taoïsme, la musique indienne, la famille chinoise traditionnelle, la vie dans un village africain, l'histoire du Japon, etc.; le *9e cours* veut aider les étudiants à faire une synthèse de ce qu'ils ont appris et les amener à réfléchir sur ce que cela signifie d'être homme et chrétien dans le monde d'aujourd'hui; le séminaire qui constitue le *10e cours* vise à établir un pont entre l'humanisme chrétien et ce sur quoi l'étudiant travaille dans sa concentration.

Schématiquement le programme se présente ainsi : 1. *connaissance de soi* (cours n° 1) : qu'est-ce que je suis comme Américain du XX^e siècle; 2. *histoire* (cours 2, 3, 4) : quel est mon héritage historique; 3. *science* (cours 5 et 6) : la science est une composante d'une formation libérale; 4. *études transculturelles* (cours 7 et 8) : développement d'une conscience internationale; 5. *synthèse* (cours 9 et 10) : intégrer le savoir acquis, établir des relations entre les diverses connaissances et perspectives, en arriver à une synthèse personnelle...

À noter que dans chacun des 10 cours, les professeurs apportent une attention toute spéciale au développement d'habiletés relatives à la communication : savoir écrire, savoir s'exprimer oralement, savoir penser. Les étudiants, tout au long de ce programme, ont à rédiger des textes aux caractéristiques formelles variées : essais, rapports de recherche, rapports de laboratoire, poésie, journal de voyage.

Selon John Nichols qui en est le coordonnateur, les objectifs fondamentaux de ce programme de formation générale sont les suivants : 1° développer des habiletés cognitives et de communication; 2° bâtir une communauté de personnes — étudiants et professeurs — qui sont à la recherche de la vérité; 3° sensibiliser aux multiples dimensions du réel et aviver la conscience qu'on peut en avoir; 4° cultiver l'habitude de dégager les liens qui existent entre les choses et d'intégrer le point de vue de plusieurs disciplines dans l'examen d'une question; 5° provoquer une réflexion, un enthousiasme, un engagement autour de la question des valeurs (souci de développer toute la personne, d'élargir les perspectives, d'intégrer théorie et pratique); 6° témoigner de valeurs chrétiennes spécifiques.

Le collège a reçu plusieurs subventions de divers organismes pour mettre en œuvre, approfondir et affiner divers aspects de son programme. En 1981, John Nichols soutenait que l'expérience du Saint Joseph's College fournit des données et des arguments pour étayer les quatre points suivants : 1° la formation générale implique beaucoup plus que le développement d'habiletés et beaucoup plus qu'une série d'introductions à toutes sortes de choses; 2° la formation générale peut être interdisciplinaire et intégrante sans cesser pour autant d'être de l'enseignement supérieur; 3° à travers des objectifs propres, la formation générale poursuit non seulement ampleur de vues (*breadth*) mais aussi profondeur de vues (*depth*); 4° la formation générale peut être intellectuellement et personnellement stimulante et contribuer ainsi à la croissance tant des professeurs que des étudiants.

(Sources : Gaff, J.G. *General Education Today*, **1983, p. 81. — Nichols, John. «Integrative General Education : The Saint Joseph's Model».** *Current Issues in Higher Education*, **1981, n° 2, pp. 9-14. — «Saint Joseph's College : Well Rounded Graduates».** *The Forum for Liberal Education*, **nov./déc. 1982, pp. 13-15. — Voir aussi de nombreux renseignements qu'on trouve sur ce collège et son programme de formation générale dans Gamson, Zelda F. and Associates.** *Liberating Education*, **1984.).**

ST. OLAF'S COLLEGE

Collège d'arts libéraux situé à Northfield au Minnesota, le St. Olaf's College a été fondé en 1874 par des Américains d'origine norvégienne et de confession luthérienne. Ce collège accueillait en 1977 quelque 2 900 étudiants dont 60% étaient luthériens. Le collège s'est donné il y a une dizaine d'années un curriculum centré sur les valeurs, curriculum que l'on veut exigeant sur le plan académique et supposant un engagement personnel de la part des étudiants.

Voici les principaux objectifs poursuivis à travers ce curriculum : 1) développer chez les étudiants une sensibilité aux valeurs, une conscience plus vive des valeurs, que celles-ci soient d'ordre esthétique, moral, politique, intellectuel, éducatif ou social; 2) développer la capacité de clarifier et d'analyser des valeurs : que l'étudiant soit capable d'identifier ses propres valeurs, leurs origines, leurs implications et comment elles changent, notamment en les confrontant à celles d'autres personnes, d'autres cultures et d'autres traditions; 3) favoriser une meilleure compréhension de l'ampleur et des limites du choix humain; 4) développer l'habileté à définir les enjeux entourant des problèmes cruciaux du monde contemporain; 5) élargir et raffermir le champ de ses décisions, de manière à ce que celles-ci soient prises d'une façon plus consciente et plus responsable.

On a introduit quatre nouveaux cours interdisciplinaires portant respectivement sur : 1) introduction aux valeurs; 2) valeurs et comportements; 3) voies de la connaissance; 4) questions cruciales.

(Source : Chickering, A.W. (et autres). *Developing the College Curriculum...*, **1977, pp. 233-235).**

STATE UNIVERSITY OF NEW YORK AT BROCKPORT

Au printemps de 1979, le College de Brockport de la State University of New York a adopté un nouveau programme de formation générale que l'on a voulu plus cohérent que l'ancien et qui comporte cinq (5) composantes essentielles :

1° Un cours d'un crédit, obligatoire pour tous les étudiants, consacré à l'étude de la nature, des buts et de l'envergure de la formation libérale.

2° Des cours visant à développer des habiletés nécessaires à la communication, notamment savoir écrire, savoir parler, être capable de pensée critique. On insiste beaucoup, à travers tout le programme de FG, sur la capacité de s'exprimer par écrit.

3° Une certaine compétence en statistique et en mathématique.

4° Une série de 8 cours dans les branches du savoir conventionnelles : 2 cours en sciences sociales, 2 en sciences naturelles, 2 en humanités, 2 en beaux-arts. Le nombre de cours permettant de satisfaire à cette exigence a été limité et pour être reconnu de formation générale un cours doit être approuvé par un comité *ad hoc*. Au moins un (1) des huit (8) cours en question doit porter sur le tiers monde ou les pays en voie de développement.

5° Un cours traitant explicitement de problèmes contemporains.

(Sources : *GEM Newsletter*, **mars 1980, pp. 4-5 et août 1981, pp. 3-4).**

STATE UNIVERSITY OF NEW YORK'S COLLEGE AT OLD WESTBURY

Comment organiser le curriculum pour répondre aux besoins d'étudiants défavorisés et présentant, pour plusieurs, des lacunes sérieuses sur le plan de la formation de base ? Le State University of New York's College at Old Westbury est confronté à ce défi et il apporte une réponse qui vaut d'être décrite avec suffisamment de précisions.

Un mot de sa population étudiante : l'âge moyen de ses 2 700 étudiants est de 28 ans; 60% d'entre eux proviennent de familles dont le revenu annuel est inférieur à 7 000 $; 36% sont des Noirs; 14% des Hispaniques et plus de 50% des femmes.

Le curriculum de l'établissement comporte quatre composantes essentielles :

1° *Le développement d'habiletés intellectuelles de base* : chaque nouvel étudiant passe un test qui permet de diagnostiquer ses forces et faiblesses en lecture, capacité d'écrire et mathématiques. Chaque année presque 40% des nouveaux étudiants doivent suivre des cours intensifs et s'adonner à des activités de rattrapage qu'on leur prescrit pour combler leurs lacunes à cet égard. Environ 18% de l'enseignement dispensé dans l'établissement est de l'ordre de l'enseignement correctif ou vise le développement d'habiletés de base dans les matières énumérées plus haut. Il faut dire que chaque étudiant doit obtenir une attestation de compétence en lecture, capacité d'écrire et mathématiques pour pouvoir être admis en 3e année de collège. Trois remarques s'imposent : a) on essaie le plus possible *d'intégrer* le développement de ces habiletés de base à des cours réguliers, cette intégration s'avérant un facteur de motivation pour les étudiants plus faibles qui se sentent moins marginalisés; b) un système de tuteurs (des professeurs et environ 200 étudiants) et diverses formules pédagogiques permettent d'individualiser ou d'adapter le mieux possible l'aide et le soutien aux étudiants qui en ont le plus besoin; 3° très forte insistance est mise sur la répétition d'exercices pratiques (*steady drills*) pour l'acquisition de ces habiletés de base.

2° *Chaque étudiant doit réussir un « majeur » ou des études plus poussées dans une concentration* : le majeur ou la concentration peut avoir pour objets des disciplines et orientations assez traditionnelles ou être axé sur des études professionnelles et préparant à une carrière.

3° *Chaque étudiant doit développer une habileté pratique ou une compétence* qui, en conjonction avec son majeur ou sa concentration, va lui être utile pour se trouver un emploi, poursuivre des études supérieures de 2e ou 3e cycle ou dans une École professionnelle, s'adapter et évoluer dans un monde et des milieux de travail qui changent. Le développement d'une telle compétence est vu comme une composante d'une formation générale. Des exemples de ces habiletés : maîtrise d'une langue étrangère, techniques d'organisation, capacité d'utiliser un ordinateur, comptabilité, habiletés relatives à la communication...

4° *Chaque étudiant doit prendre l'une ou l'autre des séquences de cours suivantes* :

a) une ou plusieurs séquences de cours dans les arts libéraux. Le collège a identifié un certain nombre de séquences de cours qui partagent une méthodologie ou une approche disciplinaire commune. Ces cours peuvent se donner parfois dans le cadre d'un programme, parfois par deux programmes, parfois en combinant des cours de plusieurs programmes. Dans chaque séquence on va du plus simple au plus complexe. À la fin, on escompte que l'étudiant sera capable de « voir » et de « penser » les choses du point de vue des disciplines mises en cause. Exemple d'une séquence en anthropologie : « Introduction à la société »; « Fondements de l'anthropologie moderne »; « Méthodologies de l'anthropologie »;

b) deux ou trois cours qui visent à donner des assises intellectuelles solides : *e.g.* « les fondements intellectuels de la sociologie » ou « les fondements intellectuels de la science moderne ». Dans ces cours on examine et critique les postulats, les démarches théoriques, les modes de perception, les concepts et les méthodologies d'une discipline, d'un groupe de disciplines ou d'une approche interdisciplinaire bien définie (*e.g.* économie politique);

c) un groupe de trois cours traitant d'un seul sujet, thème ou problème, examiné du point de vue de plusieurs disciplines. Exemple : une séquence porte sur l'institution du mariage que l'on aborde dans trois cours ayant pour objets respectifs : « Mariage et société », « La famille avant la révolution industrielle », « La famille : une institution en crise ».

Ces séquences de cours au choix ont été conçues pour contrer les effets négatifs de concentrations ou de majeurs qui seraient trop étroits ou trop spécialisés. Par ailleurs, on a voulu que chaque séquence ait une cohérence propre et fournisse à l'étudiant l'occasion de se familiariser avec un domaine ou un champ du savoir qui soit autre que celui de son majeur ou de sa concentration.

Il convient de noter qu'en 1970 on a décidé que le curriculum du Old Westbury's College se donnerait comme principe organisateur « l'exploration de l'énigme qu'est la justice humaine » (*Exploration of the riddle of human justice*). Dans pratiquement chaque cours on situe le sujet traité dans son contexte social et historique. On revient fréquemment sur les questions de justice sociale et de responsabilité sociale. On veut former des diplômés qui soient des citoyens responsables et capables d'être des agents de changement social.

(Source : Maguire, John David. « The Disadvantaged Student and The Undergraduade Curriculum », *In Opposition to Core Curriculum...*, 1982, pp. 147-156.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA AT BERKELEY

À l'Université de Californie à Berkeley on offrait, encore en 1979, à un nombre limité d'étudiants de 1ères et 2e années la possibilité de s'inscrire à un programme expérimental leur donnant l'occasion de poursuivre, pendant deux ans, des études intensives principalement par le moyen de petits séminaires à caractère interdisciplinaire.

Dans cette formule, chaque séminaire représente les deux tiers du travail de l'étudiant durant un semestre. On se centre sur l'étude d'un problème nouveau, relativement inexploré, et on vise à rendre l'étudiant capable d'apprendre les méthodes d'investigation caractéristiques de différentes disciplines. À l'automne de 1979, un total de sept séminaires ont été menés sur des thèmes tels : « Environnement, pouvoir et société »; « Femmes et pauvreté »; « Critique : évaluation de la qualité en art ».

Forte insistance est mise dans ce programme sur la créativité et la capacité d'analyse dans des activités de recherche et de communication. Dans tous les séminaires, on demande à chaque étudiant de rédiger des textes totalisant quelque 7 500 mots, textes prenant la forme d'une recherche majeure et de deux à quatre documents plus brefs. L'écrit occupe donc une place de choix dans ce programme et dans l'évaluation de l'étudiant. Pourtant on n'enseigne pas comme tel l'art d'écrire. On mise moins sur des cours formels ou sur des exercices que sur une interaction individuelle entre le professeur et l'étudiant (à noter que la proportion de professeurs / étudiants dans les séminaires est de un pour douze). Le premier texte remis par l'étudiant sert à diagnostiquer les principaux problèmes qu'il rencontre sur le plan du savoir écrire et du savoir analyser. Par la suite, on lui proposera des travaux qui l'aideront à se développer à ce double point de vue.

Dans ce programme les relations entre professeurs et étudiants sont très poussées, notamment pour la préparation de la recherche plus importante à laquelle l'étudiant doit s'adonner à la fin du semestre. On tire beaucoup parti des ressources qu'offre l'apprentissage coopératif, *i.e.* l'apprentissage fondé sur le contact avec les pairs. On insiste énormément sur le développement d'habiletés requises dans la communication.

(Source : « University of California at Berkeley : Collegiate Seminar Program », *The Forum for Liberal Education*, Nov. 1979, pp. 4-5).

UNIVERSITY OF MARYLAND, COLLEGE PARK

Sous l'appellation « L'anatomie du savoir — L'université et son curriculum », on a réalisé, à la University of Maryland, College Park, un projet qui visait à faire saisir à un groupe de nouveaux étudiants quelles fins les collèges et universités poursuivent et plus particulièrement quelle est la signification d'une formation libérale.

À ces étudiants de première année répartis en 6 groupes de 13 à 23 étudiants on a offert un cours divisé en 7 parties : 1° le concept général de savoir : différentes acceptions du verbe savoir, genre de savoir dont disposent déjà les étudiants, comment ils ont acquis ce savoir, etc.; 2° les universités : histoire, types, fonctions, 3°, 4°, et 5° trois modules de trois semaines chacun consacrés respectivement aux sciences, aux sciences sociales, aux arts et humanités : à l'exception du module sur les sciences sociales l'accent était mis non sur les disciplines particulières mais sur les différents modes de discours et de conceptualisation. On travaillait à répondre à des questions du genre : Qu'est-ce qui est scientifique dans les sciences ? Qu'est-ce qui est humaniste dans les humanités ?; 6° à travers la sixième partie du cours, on essayait de faire saisir que c'est en voyant et en comprenant le monde de multiples points de vue (*multiple sets of terms*) qu'on devient plus autonome et capable de prendre des décisions responsables; 7° il y a de nombreuses approches possibles à un problème donné.

Cette expérience a nécessité beaucoup de collaboration et d'échanges de vues entre les professeurs impliqués (N = 8). Si tous les objectifs poursuivis n'ont pas été atteints, cela tient, selon Robert E. Shoenberg, à deux facteurs principaux : 1° les professeurs en cause n'avaient pas enseigné à des étudiants de 1re année depuis un certain temps et avaient oublié que les étudiants, habitués à « apprendre » des faits, des dates, des définitions ont de la difficulté à traiter de questions pour lesquelles il n'y a pas de réponses simples mais qui exigent des explications complexes ou que l'on soupèse des alternatives. Il n'est pas facile de les amener à s'affranchir d'une forme de pensée dualiste du type blanc-noir, surtout quand les autres cours qu'ils suivent, au même moment, ne sont pas très marqués par des perspectives de formation libérale; 2° on s'est aperçu que si les étudiants étaient capables de comprendre le contenu des textes qu'on leur recommandait de lire, ils avaient beaucoup de difficulté à l'appliquer, à établir des liens et ou à tirer des conclusions. Ce n'est qu'à la fin du semestre qu'ils commençaient à se rendre compte que de maîtriser le contenu n'est que le début de la compréhension.

(Source : Shoenberg, Robert E. « The Anatomy of Knowing — Liberal Education in the Multiversity ». *Quality in Liberal Learning...*, **1981, pp. 211-215).**

UNIVERSITY OF RHODE ISLAND

Convaincu que certaines habiletés de base sont essentielles à une formation libérale et que ces habiletés ne sont pas suffisamment prises en compte dans les cours traditionnels centrés principalement sur le contenu à transmettre, on a conçu — au Collège des arts et des sciences de l'Université du Rhode Island — quatre nouveaux cours, enseignés en équipe, transdisciplinaires de nature et qui visent à assurer la maîtrise par les étudiants de ces habiletés fondamentales que sont : 1° la capacité de communiquer efficacement; 2° la capacité de faire preuve d'esprit critique; 3° la capacité de comprendre et de se servir de données quantitatives qui vont au-delà d'une arithmétique élémentaire; 4° la capacité d'apprendre à l'aide de modes esthétiques d'expression.

« Les cours centrés sur l'esprit critique mettent l'accent sur les méthodes et techniques utilisées pour résoudre des problèmes dans diverses disciplines de même que sur des standards pour évaluer les solutions. Le cours sur les habiletés quantitatives enseigne aux étudiants à abstraire de l'information à partir de tableaux, graphiques, ou équations, traduisant ainsi des idées et observations d'un médium à un autre. En se servant d'exemples et de problèmes empruntés à plusieurs disciplines, les professeurs essaient de montrer la flexibilité et la grande « applicabilité » des méthodes quantitatives. Les cours d'arts assurent une introduction à la danse, à l'art visuel, à la musique, au théâtre, à l'esthétique avec une insistance sur le développement d'une sensibilité créatrice (*creative self-awareness*) par le moyen d'une active participation à des projets en studio. Les évaluations de ces cours durant les phases expérimentales ont été généralement positives » (J.G. Gaff).

(Sources : « University of Rhode Island, College of Arts and Sciences : Improving Liberal Education Through the Development of Generic Skills ». *Quality in Liberal Learning*, **1981, pp. 75-77 et Gaff, J.G.,** *General Education Today*, **1983, p. 91).**

WHEATON COLLEGE

Gaff (1983) rapporte qu'au Wheaton College un projet est en cours qui vise à intégrer les études portant sur les femmes dans le « core » du curriculum. À cette fin, on procède à un examen et une révision systématiques des cours d'introduction dans toutes les disciplines où le corps professoral estime que la recherche sur les femmes est pertinente.

Après un colloque où les professeurs ont soulevé les principales questions en jeu, plusieurs départements ont entrepris d'examiner les études portant sur les femmes dans leurs domaines respectifs, de rassembler et d'évaluer des matériaux pertinents et de développer un plan pour incorporer un matériel nouveau dans les cours d'introduction. On a tenu un atelier de travail intensif sur cette documentation auquel ont participé des experts qui n'étaient pas du collège. Plusieurs professeurs ont visité d'autres établissements scolaires et participé à des conférences. On a fait venir des consultants sur le campus et on a organisé un concours à l'intention des étudiantes sur le thème : les femmes et les arts libéraux. Au moment où Gaff rédigeait son ouvrage, on en était à développer, tester et évaluer de nouveaux matériaux pour le curriculum.

(Source : Gaff, Jerry G. *General Education Today*, **1983, p. 99).**

WORCESTER POLYTECHNIC INSTITUTE

En 1970, plus de cent ans après sa fondation, le Worcester Polytechnic Institute (Mass.) a adopté un programme qui non seulement forme les étudiants au monde de la science et de la technologie mais également vise à développer chez eux la conscience et la compréhension des implications que peut avoir leur travail pour la société. Le nouveau programme, intitulé le WPI Plan, est fait de quatre exigences : deux ont trait à la composante formation libérale, les deux autres concernent la formation professionnelle. À travers un projet qui est en rapport avec sa concentration, l'étudiant doit faire la démonstration qu'il est capable d'appliquer les habiletés, la méthode et le savoir de son champ d'étude (ou de sa discipline) à la solution d'un problème représentatif du genre de problèmes qu'il est susceptible de rencontrer dans sa carrière. De plus, on fait passer des examens de compétence où les étudiants doivent appliquer le savoir de leur concentration ou spécialité à la solution d'un problème professionnel. Enfin à travers des cours sur les humanités (histoire, philosophie, littérature), les étudiants étudient un thème en profondeur et sont appelés, au terme, à rédiger un essai personnel sur la question.

(Sources : *General Education : Issues and Resources*, **1980, p. 69; « Qualifications in Liberal Learning »,** *The Forum for Liberal Education*, **mai-juin 1982, pp. 13-14; « The WPI Plan : Promise and Reality » par Karen C. Cohen,** *JGE : The Journal of General Education*, **Vol. 29, n° 2, Été 1977, pp. 105-112).**

annexe C

bibliographie sélective

À la fin de chacun des chapitres de notre dossier, nous avons dressé la liste de tous les principaux documents qui nous ont servi dans le cadre de notre recherche. Nous nous sommes efforcé de fournir des références bibliographiques les plus complètes et les plus précises possibles de sorte qu'il soit facile à l'utilisateur du dossier de retrouver une information, de la situer dans son contexte, de l'approfondir ou d'en élargir la compréhension. Nous avons pensé qu'il pourrait être utile de présenter plus longuement, dans cette annexe, un certain nombre de textes répondant aux caractéristiques suivantes :

1° à l'exception de quelques titres, il s'agit d'ouvrages d'une portée très générale qui abordent plus d'un aspect de la problématique de la formation fondamentale;

2° ces documents ont pour objet immédiat l'enseignement postsecondaire, qui est l'ordre d'enseignement le plus directement visé par notre étude;

3° pour la plupart, ils font partie du noyau de textes que nous avons le plus fréquemment exploités dans la rédaction de notre dossier.

BOYER, Ernest L. et Arthur LEVINE. *A Quest for Common Learning : the Aims of General Education.* Washington, D.C., Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981, IX et 68 p. (A Carnegie Foundation Essay).

Voici un court essai qui n'est pas passé inaperçu. Publié par une Fondation prestigieuse qui a joué et continue de jouer un rôle très actif dans l'actuel mouvement de renouveau de la formation générale aux États-Unis, rédigé par deux des auteurs les plus fréquemment cités dans la documentation récente se rapportant au thème de notre dossier-souche et qui ont tous deux, par leur action et leurs écrits, apporté une contribution significative à la définition des enjeux et des problèmes comme à l'identification des réformes et solutions possibles, ce texte a sans doute servi à sensibiliser les esprits et à catalyser des énergies.

Après avoir stigmatisé, en termes imagés, le sort que l'on réserve à la formation générale dans l'enseignement supérieur, les auteurs retracent l'évolution historique de la question et décrivent à larges traits le contexte social dans lequel la formation générale a connu des hauts et des bas. Ils examinent aussi les pratiques actuelles pour finalement proposer une orientation de fond aux programmes de formation générale : celle-ci devrait, selon eux, contribuer à combattre la désintégration sociale et à cimenter des liens entre les personnes, entres les collectivités, en aidant les étudiants à prendre conscience qu'*avec d'autres* ils sont appelés à utiliser des symboles (*e.g.* les arts, les langues, les mass-media), ils sont membres de groupes et ont partie liée avec nombre d'institutions sociales qui conditionnent leur vie de tous les jours, ils partagent le statut de producteurs et de consommateurs de biens et de services, ils entretiennent une relation profonde avec la nature, ils participent d'une histoire, d'une culture, d'une tradition et ont à se situer par rapport à des lois, des coutumes, des valeurs, des croyances... Les diverses disciplines, activités d'enseignement et d'apprentissage faisant partie des programmes de formation générale devraient donc, dans cette perspective, contribuer à l'émergence d'une conscience plus vive de la solidarité et de l'interdépendance profondes qui marquent l'accomplissement d'un destin, qu'il soit personnel ou collectif.

BRUBACHER, John S. *On the Philosophy of Higher Education.* Revised edition. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, XVIII et 168 p. (Jossey-Bass Series in Higher Education).

Quels buts devraient poursuivre les établissements d'enseignement supérieur ? Qui devrait-on accueillir dans ces établissements et que devrait-on leur enseigner ? Comment et par qui devraient se prendre les décisions ? En quels termes faut-il poser la problématique de la liberté académique ? Quel genre de préoccupations d'ordre éthique devrait caractériser l'enseignement supérieur ? Tels sont quelques-uns des thèmes fondamentaux qu'aborde J.S. Brubacher dans ce livre dont la première version lui a valu un prix d'excellence en 1977-1978.

Retiennent plus particulièrement l'attention dans l'optique du dossier-souche l'analyse et la synthèse des diverses philosophies de l'enseignement supérieur (introduction, chapitre I et court essai bibliographique en annexe); le chapitre traitant de l'accès à l'enseignement supérieur (chapitre 4); les considérations touchant la formation libérale, la formation générale et la formation professionnelle (chapitre 5); les propos consacrés à la pédagogie de l'enseignement supérieur : types de pédagogie; choix, structure et organisation du curriculum; motivation à apprendre (chapitre 6). Livre remarquable par l'envergure des préoccupations et la profondeur de la réflexion...

CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING. *Missions of the College Curriculum.* Washington, D.C., Jossey-Bass Publishers, 1977, XVII et 322 p.

Ce commentaire très élaboré de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching paru en 1977 a beaucoup contribué à stimuler l'action et la réflexion des administrateurs et des professeurs préoccupés du sort des collèges et des études de premier cycle. On y trouve des informations de base, un exposé des principaux problèmes, des suggestions pour qui veut changer le curriculum des collèges. On analyse tour à tour les missions générales des établissements d'enseignement postsecondaire; les influences internes et externes qui s'exercent sur le curriculum des études de premier cycle: les composantes de ce curriculum; les contours institutionnels; les relations qu'il y a entre la formation collégiale et le monde du travail, etc.

Le chapitre consacré à la formation générale où l'on qualifie celle-ci de « zone sinistrée du curriculum » a eu un retentissement certain et a fait beaucoup pour sensibiliser les esprits à la question et à l'urgence d'un sérieux coup de barre.

Les auteurs accordent une grande importance aux conditions propres à assurer le succès de réformes que l'on voudrait apporter au curriculum d'un établissement. Un appendice fournit quelque soixante suggestions spécifiques à prendre en considération dans la planification d'un curriculum.

CHANCE, Jerry M. (et autres). *General Education : Issues and Resources*. Prepared by the Project on General Education Models. Washington, D.C., Association of American Colleges, 1980, 131 p.

Ce petit volume étudie d'une façon succincte mais très bien documentée ce que suppose et met en cause la rénovation d'un programme de formation générale au collégial. Une dizaine de collaborateurs ont été mis à contribution qui examinent, entre autres aspects de la question, les tendances actuelles de la formation générale, les objectifs de formation des étudiants, la notion de programme, les orientations possibles des programmes, les stratégies de mise en œuvre d'une réforme, etc. Dans chaque chapitre, on trouve un bref état de la question, une introduction à des documents importants, le signalement de programmes exemplaires et d'organismes à consulter. Le nombre et la variété des références, bibliographiques ou autres, que renferme l'ouvrage valent d'être soulignés et confèrent à celui-ci tous les attributs d'un mini-répertoire de ressources utiles à la rénovation d'un programme de formation générale au collégial.

CHICKERING, Arthur W. (et autres). *Developing the College Curriculum. A Handbook for Faculty and Administrators*. Washington, D.C., Council for the Advancement of Small Colleges, 1977, XV et 313 p.

Ce *Handbook* compte quatre parties principales. La première fait voir comment le curriculum d'un établissement est appelé à se modifier sous la pression de facteurs internes ou conjoncturels (*e.g.* situation financière de l'établissement, évolution des demandes d'admission) ou de changements sociaux majeurs (*e.g.* la nature et le rôle du savoir, les exigences du monde du travail). La deuxième partie s'intéresse à la nature même d'un curriculum institutionnel : sur quels principes généraux se trouve fondé un curriculum ? devant quelles alternatives se trouve-t-on placé lorsqu'on veut transformer le curriculum existant ? quelles sont les composantes d'un curriculum collégial selon que l'on privilégie une approche disciplinaire ou interdisciplinaire ? quel impact un changement de curriculum a-t-il sur l'enseignement et sur l'apprentissage ? La troisième partie fait état de la diversité des curricula que l'on rencontre ou que l'on pourrait instaurer dans les collèges américains. Les caractéristiques de huit modèles de curricula sont présentées : les curricula basés sur : 1) l'héritage; 2) un thème; 3) une compétence à acquérir; 4) la carrière; 5) l'expérience; 6) l'étudiant; 7) les valeurs; 8) l'avenir. La quatrième partie porte sur la mise en œuvre d'un curriculum et aborde successivement les sujets suivants : obstacles au développement d'un curriculum; détermination des objectifs d'un curriculum; formulation et adoption d'un curriculum; implantation et évaluation d'une réforme du curriculum institutionnel. Deux appendices fournissent des exemples concrets de curricula innovateurs mis au point par des collèges américains. Chacun des huit modèles décrits précédemment se trouve illustré de façon précise, ce qui ajoute au caractère évocateur et « pratique » de l'ouvrage.

CHICKERING, Arthur W. (et autres). *The Modern American College*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1981, LI et 810 p.

Sous la supervision d'A.W. Chickering, une cinquantaine de spécialistes de disciplines diverses : 1° proposent une synthèse des connaissances acquises au fil des années sur le développement de la personne, nature et étapes majeures de ce développement; 2° dégagent les implications de ce savoir sur le curriculum, l'enseignement, les services aux étudiants, l'administration et la gestion des établissements.

La première partie s'intéresse aux étudiants d'aujourd'hui et à leurs besoins : on y résume l'information essentielle concernant le développement et l'apprentissage des étudiants, qu'il s'agisse des étudiants « réguliers » ou d'étudiants âgés de plus de 25 ans. On y traite : du cycle de la vie; des stades et tâches du développement identifiés par différents théoriciens; de l'intelligence; du développement cognitif et moral; des styles d'apprentissage et des différences disciplinaires; de la formation professionnelle et technique; des besoins éducatifs des femmes, de ceux des Noirs et autres minorités; des intérêts des étudiants adultes, etc.

La deuxième partie compte treize chapitres rédigés par des spécialistes de diverses disciplines (anglais, théâtre, philosophie, histoire, économique, psychologie, anthropologie, biologie...) ou options professionnelles (administration, éducation, génie...) qui analysent les implications pour leurs disciplines ou spécialités du corpus de connaissances touchant le développement humain. Ils s'appliquent également à montrer comment les matières qu'ils enseignent contribuent au développement des personnes.

Dans la troisième partie, on met en relation ce que l'on connaît des étudiants d'aujourd'hui avec diverses facettes ou dimensions du fonctionnement d'un collège : méthodes pédagogiques, activités parascolaires, gestion et administration, perfectionnement des professeurs, aide et conseils aux étudiants.

COHEN, Arthur M. et Florence B. BRAWER. *The American Community College*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass, 1982, XXVI et 445 p. (Jossey-Bass Series in Higher Education).

Pour qui veut se familiariser avec les collèges communautaires américains, cette étude de Cohen et Brawer constitue une source précieuse de renseignements. Dans une série de treize chapitres, les auteurs décrivent et analysent les diverses facettes de ces établissements et expriment les interrogations et réflexions critiques que leur suggère cette analyse. Tout y passe : l'augmentation considérable du nombre de ces collèges entre 1960 et 1980 et la diversité des fonctions qu'ils remplissent maintenant; l'évolution des effectifs étudiants qui se sont accrus en nombre et dont les caractéristiques scolaires et socio-économiques sont très bigarrées; l'origine, la formation, les conditions de travail et les aspirations des professeurs; l'administration, le fonctionnement et le financement des collèges; les services aux étudiants, etc.

Ce sont les six derniers chapitres de l'ouvrage qui retiennent particulièrement l'attention dans l'optique de notre dossier-souche. Cohen et Brawer y traitent du rôle que remplissent les collèges communautaires, des fonctions et responsabilités qu'ils assument à l'égard de leurs étudiants et des collectivités qu'ils desservent : formation à la carrière, formation compensatoire (rattrapage et enseignement correctif), services à la collectivité, préparation à des études supérieures, formation générale. Chacun des chapitres propose une vue historique de la question, dégage des tendances significatives et se termine sur l'évocation d'une série de défis ou de dilemmes face auxquels les collèges communautaires devront se situer dans les années à venir. L'ensemble met bien en évidence combien complexe est la problématique de la formation fondamentale dans cette catégorie de collèges.

CONRAD, Clifton C. *The Undergraduate Curriculum : Guide to Innovation and Reform*. Boulder, Col., Westview Press, 1978, XV et 213 p.

Nous devons beaucoup à cet ouvrage. Nous avons tiré parti des considérations théoriques que Conrad consacre à la planification et à la mise en œuvre d'un curriculum : cadre conceptuel, modèles et principes organisateurs. Nous ont également été bien utiles les propos plus concrets qu'il tient sur la formation générale et la formation libérale : histoire, tendances récentes, innovations, expériences menées par certains établissements... De fait, les trois premiers chapitres aident vraiment à sérier les questions et laissent entrevoir la diversité des options possibles qui s'offrent aux éducateurs et établissements qui veulent travailler à assurer la formation fondamentale de leurs étudiants.

DRESSEL, Paul L. et Dora MARCUS. *On Teaching and Learning in College. Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, xxvii et 241 p. (Jossey-Bass Series in Higher Education).

Livre passionnant pour qui s'intéresse aux rapports entre les disciplines et la formation des étudiants. Mettant l'accent sur l'apprentissage des étudiants, présentant cet apprentissage comme le but de l'enseignement, concevant l'éducation comme un processus d'humanisation qui se vit à travers une série d'expériences dont ils précisent les caractéristiques fondamentales, Dressel et Marcus plaident en faveur d'un enseignement qui ne soit pas trop étroitement spécialisé, mais plutôt en rapport avec la vie et avec toute la personne de l'étudiant qu'il s'agit de développer au maximum. Et ils soulignent comment les disciplines peuvent favoriser l'atteinte de tels objectifs. Après avoir défini ce qu'est une discipline, précisé les composantes d'une structure disciplinaire, décrit les caractéristiques des diverses disciplines, traité des relations entre les disciplines, ils font ressortir les similitudes et les différences dans les objectifs et modes de recherche des différentes disciplines, ils identifient des thèmes et des concepts qui sont récurrents et indiquent comment à partir de certains cours, programmes et expériences d'apprentissage on peut aider les étudiants à saisir ces liens et appliquer ces connaissances dans la vie courante.

GAFF, Jerry G. *General Education Today : A Critical Analysis of Controversies, Practices and Reforms*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1983, xxii et 248 p. (The Jossey-Bass Series in Higher Education).

A qui voudrait rapidement prendre le pouls du mouvement actuel de renouveau de la formation générale dans les universités et collèges américains, nous recommanderions spontanément la lecture de cet essai de J.G. Gaff. S'appuyant sur les données d'une enquête et sur les caractéristiques de programmes offerts par plusieurs centaines d'établissements, Gaff propose au lecteur « une analyse critique des controverses, pratiques et réformes » touchant la formation générale des étudiants du postsecondaire. Référant fréquemment à des expériences vécues, à des orientations ou politiques adoptées par tel ou tel collège, l'auteur s'efforce de répondre à des questions du genre : quels progrès ont été accomplis au cours des dernières années ? que signifie aujourd'hui l'expression « formation générale » ? quels sont les arguments pour ou contre la formation générale ? quels changements les établissements introduisent-ils et avec quel succès ? quelles sont les formules qui « prennent » et celles qui échouent ? quel impact l'accent mis sur la formation générale a-t-il sur l'enseignement, l'administration, les finances de l'établissement ? quelles sont les perspectives d'avenir de la formation générale ?

Il est toujours périlleux de risquer des bilans ou synthèses d'un mouvement encore en pleine effervescence. Il est réaliste de prévoir que des historiens du futur contesteront telle ou telle interprétation de Graff ou nuanceront telle ou telle assertion, tel ou tel pronostic. Cependant *General Education Today* a l'immense mérite de nous faire saisir à chaud des tendances, des courants de pensée, un fourmillement d'initiatives diverses. C'est un des livres les plus suggestifs que nous ayons lus sur le thème de notre dossier-souche. Aussi a-t-il beaucoup aidé à identifier des pistes prometteuses.

GAMSON, Zelda F. and Associates. *Liberating Education*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1984, xxvi et 253 p.

Cet ouvrage est une excellente illustration de la grande diversité d'orientations qui caractérise les démarches entreprises par plusieurs universités et collèges américains pour redéfinir et revivifier la formation libérale de leurs étudiants. S'appuyant sur des programmes actuels et des expériences concrètes de quatorze (14) établissements d'enseignement postsecondaire très différents les uns des autres, Zelda F. Gamson et ses collègues traitent des buts et attributs d'une formation qui soit vraiment libératrice, montrent comment on peut instaurer ou renforcer des communautés éducatives fondées sur une implication et une interaction actives des professeurs et des étudiants, décrivent les facteurs politiques et organisationnels dont il faut tenir compte lorsqu'on veut implanter un nouveau programme. A partir d'exemples et de cas précis empruntés au vécu de l'un ou l'autre des quatorze établissements, ils indiquent notamment comment on s'y prend pour développer l'esprit critique des étudiants, les préparer à utiliser et à appliquer leurs connaissances dans la vie réelle, les aider à faire des choix, prendre des décisions éclairées et accroître leur autonomie aussi bien que leur confiance en soi. On signale une variété de moyens propres à améliorer l'enseignement et à faire de celui-ci un outil de libération pour les étudiants ; à cet égard, les auteurs abordent des questions comme la motivation des professeurs, les styles d'enseignement, la réforme des programmes de formation ou du curriculum institutionnel, la mise au point de cours vraiment adaptés aux étudiants, aux professeurs, aux traditions et options philosophiques ou pédagogiques de l'établissement. L'intérêt majeur de ce livre tient au fait que les idées mises de l'avant, les stratégies ou les moyens suggérés proviennent de l'un ou des quatorze programmes innovateurs dont une annexe nous fournit d'ailleurs, sous forme de tableau, les caractéristiques de base.

GRANT, Gerald (et autres). *On Competence : A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1979, xxii et 592 p. (The Jossey-Bass Series in Higher Education).

Au cours des années 1970, sous l'impulsion du Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE), plusieurs collèges et universités ont mis au point des programmes de formation s'inspirant des principes de l'éducation à la compétence, cette forme d'éducation qui, entre autres caractéristiques, lie la reconnaissance des progrès accomplis par les étudiants à la démonstration d'habiletés précises jugées nécessaires pour l'exercice d'un rôle actuel ou potentiel dans la société. Grant et ses sept collaborateurs examinent les origines, les réalisations, les problèmes et les implications des réformes qui se situent dans cette ligne de pensée. Ont retenu tout spécialement notre attention le chapitre 5 qui analyse l'impact d'une telle orientation sur la formation libérale et les monographies consacrées à des programmes innovateurs qui sont dans le sens d'une éducation à la compétence (chapitres 8 à 12).

HALL, James W. et Barbara L. KEVLES (Ed.). *In Opposition to Core Curriculum : Alternative Models for Undergraduate Curriculum.* Westport, Conn., Greenwood Press, 1982, xxv et 235 p. (Contributions to the Study of Education, n° 4.

Ce volume met à contribution une douzaine d'auteurs qui présentent des arguments à l'encontre du « core curriculum » et surtout décrivent une série d'alternatives possibles à qui désire transformer les programmes de formation destinés aux étudiants de collèges. On y traite notamment de curricula plus individualisés, centrés sur le développement de la personne; de programmes qui misent sur une approche interdisciplinaire ou visent à créer une communauté intellectuelle plus vivante au sein de l'établissement; de programmes pour les étudiants désavantagés ou mal préparés aux études supérieures; de curricula qui essaient de rapprocher formation libérale et formation professionnelle et d'en montrer l'interconnexion. Ouvrage intéressant par la variété des perspectives qu'il suggère et par les préoccupations sociales qui animent ses auteurs.

JOHNSON, B. Lamar (Ed.). « General Education in Two-Years Colleges ». *New Directions for Community Colleges*, vol. X, n° 4, décembre 1982, 124 p.

Avec l'ouvrage de Cohen et Brawer que nous avons signalé plus haut, ce recueil d'articles montre à l'évidence que la problématique de la formation générale dans les collèges communautaires n'a rien de simple et que les solutions à envisager n'ont rien de facile. L'ensemble des contributions peut se partager en quatre catégories : deux articles qui situent la question dans une perspective historique (entre 1950 et 1980); deux textes d'une portée assez large : obstacles à la formation générale et défis à relever avec recommandations des auteurs pour faire face aux difficultés soulevées; quatre articles sur des thèmes plus spécifiques : formation générale et formation professionnelle, formation de base et formation générale, formation générale et études supérieures, la formation générale à l'intention des citoyens de la communauté que dessert le collège; enfin présentation de l'expérience du Miami-Dade College (voir chapitre 7 de notre dossier) et celle du Brevard Community College où l'on a conçu un programme de formation générale qui mise sur une éducation internationale et interculturelle. Un essai bibliographique complète le recueil.

LEVINE, Arthur. *Handbook on Undergraduate Curriculum.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass, 1979, xxxv et 662 p. (The Carnegie Council Series).

Ce *Handbook* a été pour nous un des maîtres livres tout au long de notre recherche. Par l'ampleur de ses vues, la qualité de son information, l'abondance de ses références il nous a fourni des perspectives d'ensemble très éclairantes sur le thème de notre étude. C'est sans contredit un ouvrage de base qu'on continuera de consulter sur la question.

La première partie traite de la situation actuelle du curriculum des études de premier cycle. Dans des chapitres qui présentent une structure identique (définition, histoire, état actuel), l'auteur traite successivement : de la formation générale; du « majeur » ou de la concentration; du savoir et des habiletés de base et plus spécialisés; des rapports entre éducation et travail; des méthodes d'enseignement, etc. Dans chaque cas, l'auteur relève les principales préoccupations et suggère des éléments de réponse aux problèmes rencontrés.

La deuxième partie offre un panorama historique et comparatif sur le curriculum du premier cycle des études supérieures : une évocation des philosophies modernes touchant l'enseignement supérieur; une rapide présentation de vues ou de propositions mises de l'avant par différents auteurs contemporains pour changer le curriculum mais qui n'ont pas été acceptées; une description d'un grand nombre d'expériences, de programmes ou de rapports qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement supérieur aux États-Unis. Un chapitre est aussi consacré aux données relatives à la réforme d'un curriculum : stratégies possibles, participants impliqués, éléments pouvant contribuer au succès d'une réforme. On trouve également une évocation du curriculum des études de premier cycle ailleurs dans le monde (Chine, France, Allemagne fédérale, Angleterre, Japon, Suède, URSS) et une chronologie sur le sujet allant de la Grèce antique à aujourd'hui. Un glossaire et trois appendices, dont un est fait d'extraits de documents américains significatifs, complètent cet instrument indispensable.

WATSON, Jo Anna M. et Rex STEVENS (Ed.). *Perspectives on Liberal Education, Pioneers and Pallbearers.* Macon, Ga., Mercer University Press, 1982, 197 p.

Série d'essais rédigés par des professeurs de l'Université Mercer (GA.) qui présentent leurs vues sur la nature et la finalité de la formation libérale. Ont surtout contribué à alimenter notre réflexion les textes de Willis B. Glover situant la formation libérale dans la tradition intellectuelle chrétienne; de Dan R. Quisenberry traitant de la science comme discipline appartenant aux « liberal arts »; de Marjorie T. Davis et Charles C. Shroeder qui se demandent comment les collèges peuvent promouvoir les valeurs traditionnelles de la formation libérale auprès d'une population étudiante qui n'a rien de traditionnel; d'Edwin Harwood qui plaide pour un équilibre entre formation libérale et formation spécialisée; de Joseph E. Claxton pour qui une formation libérale authentique constitue une excellente préparation au Droit.

WINTER, David G. (et autres). *A New Case for the Liberal Arts. Assessing Institutional Goals and Student Development.* San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1981, xxii et 247 p. (Jossey-Bass Series in Higher Education).

Cet ouvrage aborde la difficile question de l'évaluation d'objectifs de formation qui ont une portée assez générale. Les auteurs décrivent comment de leur point de vue on peut s'y prendre pour évaluer les résultats d'une formation libérale. Ils présentent des techniques et des instruments pour mesurer la compétence ou le degré de maîtrise dont font preuve les étudiants par rapport à des réalités comme l'esprit critique, la souplesse intellectuelle, l'empathie, les capacités de *leadership*, l'indépendance de pensée...

S'appuyant sur les données de plusieurs études longitudinales et comparatives sur des étudiants fréquentant, les uns, des collèges d'arts libéraux et, les autres, d'autres types d'établissements d'enseignement postsecondaire, les auteurs concluent que la formation acquise par le truchement des arts libéraux produit des effets bénéfiques qu'on ne retrouve pas dans d'autres types de formation. La méthode qui a servi à étayer cette démonstration et la conclusion des auteurs font, depuis la parution de l'ouvrage, l'objet de discussions dans les revues spécialisées, discussions qui devraient contribuer à susciter d'autres entreprises du même genre et à affermir, si nécessaire, la méthodologie de semblables démarches complexes, ambitieuses mais nécessaires.

PUBLIÉ CONJOINTEMENT PAR

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940, boul. Henri-Bourassa est, Montréal (Québec) H2B 1S2

Ministère de l'éducation du Québec
Direction générale de l'enseignement collégial

CODE DE DISTRIBUTION : 99-8060